



**TERESA MARGARIDA
DE FIGUEIREDO
MALHEIRO
DE SOUSA**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA
LINGUAGEM: IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS DE
COMPARTILHA DE CONHECIMENTOS E
RECURSOS**



**TERESA MARGARIDA
DE FIGUEIREDO
MALHEIRO
DE SOUSA**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA
LINGUAGEM: IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS DE
COMPARTILHA DE CONHECIMENTOS E RECURSOS**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Ana Margarida Pisco, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Às mulheres da minha vida, mãe e avó, pelo exemplo de coragem e de integridade.
Aos meus filhos, Inês e Henrique, por serem o que são, a minha inspiração.

o júri

presidente

Prof. Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite
Professora Coordenadora, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

Doutora Ana Paula da Silva Pereira,
Professora Auxiliar, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos,
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (orientadora)

Doutora Susana Maria capitão da Silva Alves,
Assistente convidada, Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico do Porto

agradecimentos

Antes de mais, o meu sincero agradecimento às minhas orientadoras, professora Paula Santos e professora Margarida Almeida, pela paciência, cumplicidade, persistência e sabedoria que tornaram possível a condução deste trabalho de forma rigorosa e científica.

Agradeço à Susana Caixinha, dos STIC da UA, por toda a ajuda e paciência na conceção e desenvolvimento da plataforma do Compartilha

Agradeço também ao meu irmão, cunhada e sobrinhos pelo apoio sempre presente, pelo incentivo e por acreditarem em mim. À minha Mãe, à Mi, pelos miminhos e horas extraordinárias de cuidado e afeto aos netos, e que assim me deram o tempo, sempre o tempo, necessário para a elaboração desta tese.

Aos meus filhos, pela maravilhosa dádiva que é sentir o amor incondicional, e o poder e inspiração extraordinários que isso nos dá.

Uma palavra especial de agradecimento à minha amiga Patrícia por todas as horas que dispensou na revisão dos meus textos (quase sempre, como provas de contrarrelógio!).

Aos participantes das várias fases de teste, agradeço a disponibilidade e a ajuda visionária, em especial à Raquel, Maria João e à Cristina Azevedo.

Aos meus amigos, que me acompanharam neste ciclo de vida, em especial à Dina, Tatiana, Cristina, Ana, Marta,, Lena, Maria João, Adelaide, Lília, Joana e Gabriela, pela amizade, pelo encorajamento, pelos abraços e pelo sorriso, esse motor da vida.

Aos professores, educadores, diretores, coordenadores e colegas com quem tive o privilégio de me cruzar e de partilhar conhecimento, e que sempre tiveram uma palavra de encorajamento e uma atitude positiva e empática. Na verdade, no meu percurso profissional tenho tido a imensa sorte de me cruzar com profissionais incríveis que me fazem acreditar, todos os dias, que vale a pena lutar pela educação de todos e pela inclusão, numa perspetiva de otimismo, dedicação e melhoramento.

Grata, também, aos pais e crianças especiais (e heroínas), protagonistas de resiliência, principalmente aqueles que, no meu percurso profissional, tive o privilégio de conhecer, ensinar e sobretudo de aprender na partilha.

Finalmente, à Oksana por ter sido o meu braço direito, a minha "locomotiva" nos momentos mais difíceis, pelos "skypes" tardios, por complementar o meu trabalho, por existir e revelar-se uma grande amiga.

A todos, amigos, família, muito obrigada, só posso sentir-me privilegiada e orgulhosa por ter desbravado este caminho, caminhando ao vosso lado, juntos. Citando F. Pessoa: "...Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo."; humildemente, este foi para mim um enorme "castelo".

palavras-chave

Colaboração / Compartilha; Necessidades Especiais; Recursos Educativos; Educação/Reabilitação; Competências Linguísticas

resumo

Devido à sua elevada prevalência, complexidade e implicações em outras áreas desenvolvimentais, as dificuldades que algumas crianças/jovens experienciam na linguagem oral e escrita desafiam os agentes educativos (pais, profissionais de educação e de saúde) a criarem práticas educacionais e terapêuticas que articulem as diferentes áreas de conhecimento, com vista a uma intervenção direcionada às especificidades de cada criança/jovem com Necessidades Especiais (NE) e, conseqüentemente, à promoção do seu sucesso educativo e social.

Partindo da questão “- Como facilitar as práticas educativas e reabilitativas em crianças/jovens com dificuldades na linguagem oral e escrita?”, concebemos e desenvolvemos um website denominado Compartilha. Este espaço online foi criado com a finalidade de promover uma cultura de partilha de conhecimentos, dúvidas e recursos na área das NE, nomeadamente, no campo da linguagem oral e escrita.

Através de uma metodologia de investigação-ação, num primeiro ciclo que durou nove meses e contou com a participação de um grupo piloto, foi promovida uma série de dinâmicas com o propósito de facilitar os processos de partilha no website. No segundo ciclo, e durante três meses, propôs-se um modelo combinado entre a modalidade online e a presencial, com a personalização de recursos para problemáticas específicas. Houve evidências de uma maior interação e partilha ao longo do período de teste, verificando-se uma melhoria da consciencialização da importância das práticas de reflexão, comunicação e partilha. Constatou-se que os recursos partilhados, devido ao seu rigor científico, contextual e representativo, contribuíram para a melhoria das práticas educativas/reabilitativas dos participantes. A adaptação e personalização dos materiais e recursos promoveu a motivação, atenção e a permanência na tarefa, facilitando a intervenção e o treino específico das áreas deficitárias.

Este estudo evidenciou a necessidade e a importância da implementação de dinâmicas de partilha e de aprendizagem colaborativa, no sentido de facilitar e adaptar o processo ensino/aprendizagem a crianças com dificuldades de linguagem oral e escrita. O espaço online Compartilha, pela sua organização e características, poderá facilitar esses processos colaborativos, sendo uma ferramenta útil para as práticas educativas/reabilitativas.

keywords

Collaboration/sharing; Special Needs; Educational Resources; Education/Rehabilitation; Linguistic Skills.

abstract

Due to their high prevalence, complexity and implications in other areas of development, the difficulties experienced on oral and written language by some children/youth, challenge education agents (parents, education and health professionals) to create educational and therapeutic practices that bring together the different areas of knowledge, shaping an intervention directed to the specificities of each child with Special Needs (SN) and, consequently, for the promotion of his/hers educational and social success.

Starting from the question “- How can we promote education and rehabilitation practices addressed to children/youth with difficulties in oral and written language?”, we have conceived and developed a website called Compartilha. This online space has been created in order to promote a culture of sharing of knowledge, doubts and resources in SN field, namely, in oral and written language field.

Making use of an action-research methodology, during a first cycle that lasted for nine months and counted on the participation of a pilot group, we promoted a range of dynamics that aimed to facilitate the sharing processes on the website. Then, during the second cycle, and for three months, an online/face-to-face combined model with personalized resources to be used in specific problems, was proposed. It was evident the occurrence of a higher interaction and sharing initiatives within the testing period, as well as a clearer awareness of the importance of communication, sharing and reflective practices. The adaptation and personalization of the educational materials and resources has promoted the motivation, attention and staying on task, thus facilitating the intervention and specific training of the of deficit areas. It was easy to conclude that, due to their scientific background and representative accuracy, shared resources made a contribution to the improvement of the participants' education/rehabilitation practices.

The adjustment and personalization of materials and resources endorsed the motivation, focus and stimulus lasting, making easier the intervention and specific training in areas showing a deficit. This study has made clear the need and the importance of implementing sharing and collaborative learning dynamics in order to relieve and adjust the learning and development processes of children with difficulties in oral and written language. Thanks to its layout and features, the website Compartilha has evidenced its potential to make easier these collaborative processes, becoming an useful tool to be employed in education/rehabilitation practices.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – Introdução	1
1.1. Motivações e Enquadramento do estudo	1
1.2. Apresentação da estrutura da tese	3
CAPÍTULO II – Linguagem e Processos Linguísticos	5
2.1. Processo de Aquisição e Desenvolvimento Linguístico	5
2.2. Da linguagem oral à linguagem escrita	7
2.3. Características neuro e metalinguísticas: descritores e implicações desenvolvimentais na linguagem oral e escrita	10
2.4. Teorias educativas/reabilitativas promotoras do desenvolvimento da literacia	11
2.5. Práticas educativas e reabilitativas para promoção da linguagem oral e escrita	17
2.6. Recursos educativos digitais como meio facilitador das aprendizagens	20
CAPÍTULO III Abordagem Colaborativa e Transdisciplinar	25
3.1. Trabalho colaborativo e transdisciplinar no processo educativo e reabilitativo de jovens com NE	25
3.1.1 A família da criança com NE – estatuto e papel	25
3.1.2. Escola como paradigma reflexivo	27
3.1.3. Intervenção em contexto natural e práticas colaborativas	28
3.1.4. Perspetiva transdisciplinar – princípios e dinâmicas	30
3.2. Criação de redes de mediação e apoio a práticas comunicacionais e transdisciplinares	31
CAPÍTULO IV – Metodologia	35
4.1. Justificação do Tema	35
4.2. Primeiro ciclo de investigação	36
4.3. Metodologia Utilizada	37
4.3.1. Inquéritos por questionário	40
4.3.2. Inquéritos por entrevista	41
4.3.3. Análise de conteúdo	41
4.4. Primeiro ciclo de investigação	43

4.4.1. Primeira fase: diagnóstico da realidade	44
4.4.2. Caracterização do grupo de participantes – Inquérito por questionário aos familiares de crianças/jovens com NE	44
4.4.3. Caracterização do grupo de participantes – Inquérito por questionário aos profissionais de educação/reabilitação de crianças/jovens com NE	45
4.4.4. As necessidades de partilha de informação e recursos	45
4.4.5. Segunda fase: conceção e dinamização do espaço <i>online Compartilha</i>	48
4.4.6. Caracterização do grupo piloto	63
4.4.7. Caracterização dos Pais/Familiares	64
4.4.8. Caracterização dos profissionais de Educação	65
4.4.9. Caracterização dos profissionais de Saúde	65
4.4.10. Análise da participação do grupo piloto no <i>Compartilha</i>	67
4.4.11. Recolha e análise dos recursos na área da linguagem oral e escrita no <i>Compartilha</i>	69
4.4.12. Interações estabelecidas	77
4.5. Questionário final	79
4.5.1. Dados do grupo dos Familiares	80
4.5.2. Dados do grupo dos profissionais de Saúde	82
4.5.3. Dados do grupo dos profissionais de Educação	83
4.5.3.1. Análise comparativa dos três grupos	85
4.6. Segundo ciclo: etapa experiência de apoio misto - online e presencial com personalização dos recursos partilhados	90
4.6.1. Procedimentos	91
4.6.2. Descrição das necessidades/preocupações referidas pelos três participantes	92
4.6.3. Descrição dos materiais partilhados	94
4.6.4. Recolha e discussão dos dados gerados nos contextos naturais	96
4.6.4.1. Resultados obtidos	97
CAPÍTULO V - Conclusões, limitações e perspetivas futuras	101
5.1. Considerações finais	101
5.2. Limitações do estudo e propostas para investigações futuras	103
5.3. Conclusão	105

BIBLIOGRAFIA

107

ANEXOS

116

ANEXOS

Anexo 1. Inquéritos por questionário dirigido aos pais/encarregados de educação de crianças com NE	117
Anexo 2. Inquéritos por questionário dirigido aos profissionais de Educação e Saúde envolvidos no processo educativo/Reabilitativo em crianças/jovens com NE	133
Anexo 3. Questionário final – Grupo Piloto	153
Anexo 4. Guião de entrevista	160
Anexo 5. Transcrição das entrevistas	164
Anexo 6. Grelha de avaliação dos recursos digitais	190
Anexo 7. Cronograma do Guião de dinamização do Compartilha	194
Anexo 8. Grelha de observação: Utilização do material partilhado	201

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria cognitiva da aprendizagem multimédia.	21
Figura 2 - Modelo centrado nas adaptações ao contexto	28
Figura 3 - Relações hipotéticas entre as variáveis do modelo estrutural de intervenção	29
Figura 4 – <i>Homepage</i> do espaço <i>Compartilha</i>	50
Figura 5 - Motivações dos entrevistados para participar em comunidades de entreajuda no âmbito das NE	54
Figura 6 - Características do moderador	56
Figura 7 - Estratégias de moderação	57
Figura 8 - Estratégias e dinâmicas de entreajuda	58
Figura 9 - Partilha de recursos	58
Figura 10 - Dificuldades na criação e desenvolvimento das comunidades	59
Figura 11 – Modelo de E-Moderação <i>Compartilha</i>	60
Figura 12 - Exemplo de “compartilhas” do espaço online <i>Compartilha</i>	63
Figura 13 - Grupo piloto	65
Figura 14 - Atividade profissional dos profissionais de educação/reabilitação	66
figura 15 – Caracterização dos profissionais da Saúde	67
Figura 16 - Compartilhas por Necessidades Especiais	69
Figura 17 – Compartilhas por área na área da linguagem oral e escrita	71
Figura 18 - Votos e leituras dos recursos	72
Figura 19 – Recursos com mais votos	73
Figura 20 - Recursos com mais leituras	73
Figura 21 - Classificação dos Recursos	74
Figura 22 - Classificação da qualidade intrínseca dos recursos mais votados	75
Figura 23 - Classificação da qualidade intrínseca dos recursos mais lidos	75
Figura 24 - Classificação da qualidade contextual dos recursos mais votados	76
Figura 25 - Classificação da qualidade contextual dos recursos mais lidos	76
Figura 26 - Classificação da qualidade representativos dos recursos mais votados	77
Figura 27 - Classificação da qualidade representativa dos recursos mais lidos	77
Figura 28 – Exemplos de interação no <i>Compartilha</i>	79
Figura 29 – Exemplos de interação no <i>Compartilha</i>	80
Figura 30 - Frequência de uso do <i>Compartilha</i> – grupo familiares	81
Figura 31 - Dinâmicas promovidas no <i>Compartilha</i> – grupo familiares	82
Figura 32 - Frequência de uso do <i>Compartilha</i> – grupo profissionais da Saúde	83
Figura 33 - Dinâmicas promovidas no <i>Compartilha</i> – grupo profissionais da Saúde	84
Figura 34 - Frequência de uso do <i>Compartilha</i> – grupo profissionais da Educação	85
Figura 35 - Dinâmicas promovidas no <i>Compartilha</i> – grupo profissionais da Educação	86

Figura 36 – Frequência de uso do Compartilha	87
Figura 37 – Pertinência dos materiais partilhados no Compartilha	88
Figura 38 – Domínios específicos de uso dos recursos do <i>Compartilha</i>	89
Figura 39 – Aspetos promovidos pela Comunidade	90
Figura 40 - exemplos de recursos partilhados para o caso A	93
Figura 41 - exemplos de recursos partilhados para o caso B	94
Figura 42 - exemplos de recursos partilhados para o caso C	95
Figura 43 – Motivação das crianças/jovens	99
Figura 44 – Adequação dos materiais aos objetivos	99
Figura 44 – Impacto dos materiais nos domínios específicos	100

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1 – Síntese das ações realizadas nos ciclos de investigação	39
Tabela 2 – categorização das compartilhadas	51

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Motivações e Enquadramento do estudo

As questões relacionadas com a forma como se aprende e como se ensina, as estruturas envolvidas no processo de aprendizagem e a forma como os diferentes agentes educativos (Famíliares, profissionais de Educação e de Saúde) podem unir esforços para rentabilizar recursos e conhecimentos sempre estiveram entre as preocupações que têm acompanhado o percurso profissional da investigadora que tem exercido a sua atividade enquanto técnica superior de Educação Especial e Reabilitação desde 1997. Estas motivações, que muito orientaram o percurso que culmina com a escrita deste documento, sustentam-se no facto de acreditarmos que as crianças com necessidades especiais (NE), para atingirem determinadas competências, precisam de tempo de qualidade e de uma intervenção educativa/reabilitativa criativa e inovadora, não devendo as abordagens e intervenções feitas reduzir-se à arbitrariedade da “tentativa/erro”. Importa rentabilizar, ao máximo, a intervenção e os recursos de forma a colmatar, ao máximo também, as dificuldades desenvolvimentais destas crianças/jovens, visando, assim, a sua inclusão escolar e social.

O processo de ensino/aprendizagem (E/A), nomeadamente da leitura e da escrita, é muito complexo e decisivo, estando diretamente relacionado com habilidades linguísticas, principalmente, no domínio fonológico. Conseguir comunicar oralmente e saber ler e escrever é uma meta muito importante para a inclusão numa sociedade cada vez mais exigente para crianças, jovens e adultos com NE (Fikkert, 2010; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Snowling & Hulme, 2011).

Reconhece-se, não apenas pelo percurso profissional feito mas igualmente pelo levantamento bibliográfico efetuado, que as competências linguísticas no domínio fonológico devem ser estimuladas o mais precocemente possível, devendo a intervenção ser direcionada para aspetos linguísticos específicos de aquisição implícita (ex: conhecimento das unidades silábicas) e explícita (como a consciência fonémica) (Cardoso-Martins & Silva, 2008; Fricke, Bowyer-Crane, Haley, Hulme, & Snowling, 2013). Esta intervenção deverá ser realizada precocemente porque, de acordo com os princípios da neuroplasticidade cerebral, terá mais impacto quanto mais cedo acontecer na vida do indivíduo (Fonseca, 2008). E deverá ocorrer num contexto o mais natural possível, de preferência centrada na família e baseada na comunidade (Chaves de Almeida, 2004; Dunst, Trivette, & Deal, 2011; McWilliam, 2010).

Ainscow (1995) realça o potencial da família e o seu natural autoquestionamento, bem como a importância de sensibilizar os diferentes agentes educativos (Famíliares, profissionais da Educação e da Saúde) para novas formas de pensar e agir, tornando-os mais reflexivos e críticos na utilização dos materiais e recursos, para que as suas práticas respondam às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, explorando, assim, o seu potencial cognitivo e de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, o papel dos agentes educativos não é estanque, mas transdisciplinar, uma vez que têm de ser flexíveis e abraçar outros conhecimentos e competências relevantes para adequarem as suas práticas ao projeto de vida específico de cada criança/jovem.

Nesta perspetiva de reflexibilidade, partilha e transdisciplinaridade, emerge o conceito de *compartilha*. Lin (2007) descreve a *compartilha* de conhecimento como uma cultura de interação social em que são privilegiadas as trocas de conhecimentos, experiências e competências. É uma ação deliberada, que transforma o conhecimento, tornando-o acessível ao outro: "(...) compartilhar não implica ceder a posse do conhecimento, e sim usufruir dele juntamente com os pares" (Alcará, Chiara, Rodrigues, Tomaél, & Piedade, 2009, p. 172).

Perante estas reflexões, o projeto que enquadrou a presente tese teve como objetivo geral responder à seguinte questão de investigação:

Como facilitar as práticas educativas/reabilitativas dos agentes que apoiam crianças e jovens com dificuldades na linguagem oral e escrita através da partilha de conhecimento e recursos?

Com este intuito dinamizámos, de forma articulada com outra investigação conducente a doutoramento em curso, e segundo uma metodologia de investigação-ação, o espaço *online Compartilha* como meio para alcançar os seguintes objetivos específicos: i) promover uma cultura de partilha de informação, recursos, materiais, conhecimentos e dúvidas na área da linguagem oral e escrita; ii) facilitar a comunicação efetiva entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo/reabilitativo de crianças/jovens com NE; iii) melhorar as práticas educativas/reabilitativas no âmbito da linguagem oral e escrita através da exploração de recursos e estratégias em contexto natural; iv) promover práticas de aprendizagem colaborativa.

No sentido de alcançar os objetivos a que nos propusemos, e de acordo com a tipologia de interações que teriam de acontecer e de ser “provocadas” ao longo dos vários ciclos de investigação, considerámos que a metodologia de “**investigação-ação**” daria um melhor enquadramento a este estudo (C. P. Coutinho, 2014).

Em síntese, com este projeto, e através de um espaço *online*, pretendeu-se promover uma cultura de partilha de conhecimentos e de comunicação/articulação entre os diferentes agentes educativos, de forma a facilitar o processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE. Neste sentido, e numa perspetiva de articulação, sinergia e otimização de recursos, o espaço *online Compartilha* foi prototipado e desenvolvido no âmbito de dois projetos de investigação/doutoramento da Universidade de Aveiro; para tal, desenvolveu-se uma estrutura acessível e intuitiva, com áreas que permitiram a consecução dos objetivos de ambos os projetos (Tymoshchuk, Almeida, & Santos, 2016); passaremos a designar o projeto desenvolvido por Tymoshchuk et al. (2016), de “projeto-parceiro”.

1.2. Apresentação da estrutura da tese

A tese está estruturada em três partes essenciais: enquadramento teórico e desenvolvimento metodológico, este último incluindo a apresentação e discussão de resultados. Na terceira parte faremos as considerações finais, referindo as limitações do estudo e perspetivas futuras.

No enquadramento teórico caracterizamos o desenvolvimento linguístico, as relações entre a linguagem oral e escrita, bem como descrevemos as principais características de crianças e jovens com dificuldades linguísticas no domínio fonológico e quais as implicações dessas dificuldades. Apresentamos, também, modelos de práticas educativas e reabilitativas que existem no âmbito da intervenção junto de crianças e

jovens com dificuldades linguísticas no domínio fonológico. Nesta parte teórica, abordamos, ainda, a perspectiva transdisciplinar no processo educativo/reabilitativo de jovens com NE e algumas barreiras e facilitadores desse processo, bem como exploramos alguns recursos educativos como meios facilitadores das aprendizagens.

Na parte metodológica, após uma breve justificação do tema que preside a este estudo, identificamos os objetivos da investigação e a metodologia escolhida, e fazemos a descrição e contextualização dos instrumentos usados. É feita uma descrição dos dois ciclos de investigação, apresentando e discutindo os resultados obtidos.

Finalizaremos com considerações finais, limitações do estudo, propostas para investigações futuras e conclusão.

CAPITULO II

Linguagem e Processos Linguísticos

2.1. Processo de Aquisição e Desenvolvimento Linguístico.

O desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado com o perfil neurológico (que, por sua vez, está diretamente relacionado com o amadurecimento de estruturas neurológicas responsáveis por receber, decodificar, analisar e sintetizar estímulos, codificar e desenvolver respostas), com a qualidade de recepção e memorização de sons, com estruturas anatómicas responsáveis pela produção de sons e com os estímulos do ambiente. Se ocorrer uma falha num destes fatores básicos, a linguagem da criança será comprometida e, conseqüentemente, também as aprendizagens mais complexas o serão (como a leitura e a escrita) (Sim-Sim et al., 2008).

A aquisição da linguagem é diferente da comunicação. Enquanto a comunicação é toda a linguagem ou comportamento intencional ou não, verbal ou não, que envolve uma interação com o outro, a linguagem é uma forma de comunicação intencional, verbal e complexa (Sim-Sim, 1998).

O homem é um ser linguístico que capta o idioma quase espontaneamente, bastando estar integrado no seu contexto de desenvolvimento. Segundo Fikkert (2010) o desenvolvimento da linguagem pode começar como "universal", mas torna-se específico do(s) idioma(s) aos quais está exposto, no decurso do primeiro ano de vida.

O ser humano nasce com uma estrutura neurológica e anatómica que permite, em conjunto com a estimulação do seu ambiente, adquirir a linguagem de forma gradual e progressiva. Contudo, existem períodos cruciais do desenvolvimento em que, se o

amadurecimento de certas estruturas cerebrais não ocorrer, a respetiva função não se pode maturar adequadamente (Fonseca, 2008).

O nosso cérebro é dividido em *áreas de trabalho*, sendo essas áreas dinâmicas e interativas, e tendo uma localização relativamente definida. Na realização de uma tarefa estão envolvidos vários locais de trabalho. Numa visão um pouco redutora, pode-se considerar que há duas áreas que trabalham diretamente envolvidas na linguagem, uma das quais está localizada em lobos temporários e é responsável pela compreensão e processamento auditivo da informação verbal - área de Wernicke - enquanto a outra está localizada nos lobos frontais e é responsável pela função motora inerente aos mecanismos motores da linguagem - área de Broca (Fonseca, 2008).

O processamento auditivo de informação depende da qualidade na captura dos sons e da capacidade de armazenamento a curto prazo desses *conteúdos*, para que possam posteriormente ser integrados, analisados, comparados e sintetizados, conduzindo à subsequente memorização do padrão linguístico. Após este trabalho cognitivo, a informação é organizada de modo que as respostas motoras, ajustadas aos resultados desejados, sejam concebidas. Mais tarde, essa informação é canalizada para o córtex motor, para desenhar a resposta via oral ou escrita (Fonseca, 2008).

Fikkert (2010) demonstrou que as crianças são, desde os primeiros tempos de vida, muito boas a discriminar praticamente todos os contrastes entre os sons. Antes do sistema léxico instalado, as crianças adquirem informações sofisticadas sobre os sons. O mesmo autor argumenta que o conhecimento do sistema de som surge antes do sistema lexical.

Durante o primeiro mês de vida, o bebé desenvolve a sua atenção a estímulos auditivos (percepção auditiva). Às seis/oito semanas começa a distinguir palavras com um som diferente e a discriminar sons. Com cerca de um ano de idade, a criança começa o entender o significado de sequências fonológicas. Esta capacidade de codificar sons continuará a desenvolver-se até cerca dos quatro anos de idade, idade em que pode já falar-se de uma consciência fonológica estruturada (discriminação auditiva, deteção de semelhanças e diferenças entre sons, segmentação dos sons da palavra e representação das palavras em léxicos mentais), que será essencial para a aprendizagem de leitura e escrita (Fikkert, 2010; Sim-Sim et al., 2008) .

No que respeita à organização morfológica e sintática, considera-se que, durante o primeiro ano de idade, a criança está num período pré-linguístico (caraterizado por vocalizações e pré-conversaão). Aproximadamente pelos dois anos e meio ocorre o primeiro desenvolvimento sintático, contendo palavras funcionais e frases telegráficas.

Até aos cinco anos de idade, a expansão gramatical adequada ocorre, aprendendo a criança todas as regras de comunicação (Sim-Sim et al., 2008).

Durante os primeiros anos de vida, a aquisição da linguagem faz-se de forma intuitiva, levando a um conhecimento implícito do uso da linguagem. Só mais tarde, por volta dos seis anos, é que a criança desenvolve maturidade cognitiva para a utilização consciente de regras gramaticais e a capacidade de refletir sobre o uso de sua língua.

Em síntese, numa fase inicial, a criança usa a linguagem de forma implícita através da aquisição de sistemas sofisticados de interpretação e produção de padrões sonoros, lexicais e gramaticais. Gradualmente vai assumindo uma atitude mais consciente e racional acerca da linguagem; a esta fase chamamos de *conhecimento explícito*, que ocorre de forma progressiva, de acordo com a maturação neurológica e que irá dar acesso à aquisição da linguagem escrita (Sim-Sim, 1998).

2.2. Da linguagem oral à linguagem escrita

A maturação da linguagem oral é um aspeto muito importante do desenvolvimento, uma vez que surge como a base das capacidades mentais (Viana, 2006), perspectiva corroborada por Buckley, Bird e Sacks (2006). Buckley et al. (2006) referem que a linguagem oral é determinante para conhecer, raciocinar, recordar e comunicar. Ainda, como referem Garzotto e Gonella (2011), o desenvolvimento de capacidades de comunicação é um aspeto fundamental e funcional para a inclusão de crianças com necessidades especiais (NE) na sociedade.

Segundo Viana (2006) a aquisição da leitura é um processo muito complexo e está intimamente relacionado com a ocorrência de processos linguísticos, cognitivos, motivacionais, afetivos, entre outros. A autora refere também que a aquisição da linguagem escrita assenta sobretudo na maturação nos domínios morfosintático, lexical e fonológico da linguagem.

De acordo com Azevedo (2011):

A leitura constitui um processo cognitivo complexo, que requer esforço e aprendizagem. Sendo uma atividade cultural de extração e construção de significados a partir de um texto, ela envolve o exercício de raciocínios complexos, e será tanto mais facilitada quanto, por um lado, estiver garantida a automatização dos processos de decifração dos sinais gráficos (a qual inclui,

entre outros, aspetos físico-cognitivos, como a velocidade de processamento visual da informação) e, por outro, houver uma motivação forte para o seu exercício. (p. 2)

Segundo Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff e Snowling (2012), os processos fonológicos (princípio alfabético e consciência fonológica) estão muito relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita. Os preditores de compreensão da leitura incluem o domínio do vocabulário/semântica e da gramática, habilidades que dependem de aspetos não-fonológicos da linguagem.

Fricke et al. (2013) reforça que, normalmente, as crianças com dificuldades de linguagem têm dificuldades no processo de alfabetização.

Reconhece-se, portanto, que as habilidades fonológicas, bem como as semânticas e a memória auditiva são bons preditores da aquisição de leitura e escrita, bem como o nível socioeconómico, a inteligência geral, a escolaridade dos pais e a estimulação que estes oferecem à criança, em casa (Capovilla & Capovilla, 2007). Está, também, descrito que a aprendizagem da leitura e da escrita de forma explícita melhora as competências fonológicas acima referenciadas (Cardoso-Martins & Silva, 2008). Quando uma criança revela fragilidades nestes níveis, a premência da intervenção precoce nestas áreas é ainda mais decisiva (Cardoso-Martins & Silva, 2008).

Apesar de a leitura ser, aparentemente, uma tarefa simples, envolve muitos processos complexos, como a atividade percetiva, o recurso ao léxico, a construção do sentido das frases, a elaboração de inferências, a estruturação e avaliação das informações (Richards & Renandya, 2002). O autor refere que a habilidade da leitura envolve cinco dimensões: a neurofisiológica, relacionada com os mecanismos percetivos de movimento dos olhos; a simbólica, relacionada com a atribuição de um significado de acordo com as experiências e vivências do indivíduo; a argumentativa, numa perspetiva pragmática e de compreensão complexa; a cognitiva, em que estão envolvidas aprendizagens e estímulos prévios e a adoção de estratégias; e a afetiva, relacionada com o significado pessoal da informação lida.

A linguagem escrita utiliza códigos específicos para representar a fala, criados pelo ser humano, que são apreendidos de forma explícita e formal. Pelo que, para ler através do princípio alfabético, é necessário tornar esse código explícito e consciente, através da transcrição dos sons da linguagem oral para a linguagem escrita (Teles, 2013).

Os avanços dos estudos em neurociências ajudam-nos a perceber quais os mecanismos cognitivos envolvidos nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e de que forma se “espelham” nos diferentes desempenhos das crianças.

O funcionamento cerebral é muito complexo e depende de variadíssimos fatores. Dependendo do tipo de leitura, que pode ser “transparente”, “opaca” ou “logográfica”, ativamos zonas neurológicas ligeiramente diferentes (Miranda & Mota, 2011). Numa língua transparente, cuja correspondência entre letra e som é bastante clara, como é o caso do italiano, ativamos essencialmente a zona temporal esquerda, onde ocorre a associação grafema-fonema. Num leitor de uma língua irregular (opaca ou seja, com muitas exceções e ambiguidades em relação à regra de correspondência entre letra e som), é ativada, para além da zona temporal, uma zona occipital, uma vez que, o reconhecimento de muitas palavras dessa língua faz-se, também, através de mecanismos perceptivo-visuais. No caso de uma língua constituída por caracteres logográficos, como é o caso do chinês, são ativadas essencialmente áreas responsáveis por processos visioespacial. Um elemento curioso é que, no caso de crianças com dislexia, “falantes” de línguas regulares ou irregulares (transparentes ou opacas), as alterações verificam-se nas zonas responsáveis pela descodificação fonológica (zona temporal), estando as restantes áreas visioespacial a funcionar corretamente (V. Cruz, 2007; Fonseca, 2008; Oliveira, 2002; Sim-Sim, 1998; Varma, McCandliss, & Schwartz, 2008).

Através do conhecimento do funcionamento do nosso cérebro, das suas características plásticas e dos *timings* de maturação, obtidos pela análise dos diferentes desempenhos nas áreas desenvolvimentais, sabemos com que idade devemos iniciar a alfabetização. Da mesma forma, sabemos também qual é a ordem natural no desenvolvimento das nossas habilidades cognitivas (inicialmente as habilidades mais globais, artísticas, sociais, espaciais e, posteriormente, as mais específicas, simbólicas e abstratas), e quais os *timings* específicos para a aprendizagem (V. Cruz, 2007; Fonseca, 2008; Varma et al., 2008).

Compreendemos melhor as diferentes reações das crianças e jovens com NE se conseguirmos explicá-las através do conhecimento dos mecanismos neurológicos das aprendizagens. Este conhecimento permite antecipar dificuldades e, consequentemente, realizar intervenções atempadas.

Resumindo, podemos considerar que se verifica uma relação direta e evolutiva entre a linguagem oral e a linguagem escrita (pelo princípio alfabético), uma vez que partilham centros neurológicos comuns, e que a especialização dos mesmos está diretamente relacionada com a maturação dos mecanismos linguísticos.

2.3. Características neuro e metalinguísticas: descritores e implicações desenvolvimentais na linguagem oral e escrita

É hoje amplamente aceite que existe uma relação estreita entre a aprendizagem da leitura e as habilidades fonológicas das crianças, como referem Snowling e Hulme (2011). Em estudos dos mesmos autores, crianças com dificuldades na aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita evidenciaram dificuldades na narrativa estruturada, na consciência do fonema oral, bem como na deteção dos traços semelhantes e distintivos entre os fonemas. Isto permite concluir que as habilidades fonémicas de associação letra-som influenciam diretamente o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Em crianças normoleitoras destras, envolvidas em tarefas de leitura e escrita, designadamente na aprendizagem alfabética, as áreas neurológicas ativadas situam-se, normalmente, no hemisfério esquerdo do cérebro; já os mecanismos de sintaxe e de *julgamento* (apreciação/tomada de decisão) ocorrem na zona frontal do cérebro, no hemisfério direito. Por outro lado, numa criança com uma perturbação da leitura e da escrita, são acionadas, para o desempenho nesses processos, áreas da zona temporal direita, o que se traduz em menos ativação na zona temporal esquerda, denunciando uma menor compreensão fonológica. Este processo é muito menos eficiente, necessitando de um maior dispêndio energético, uma vez que são necessárias mais estruturas no decurso do processo leitor, evidenciando uma menor especialização hemisférica (V. Cruz, 2007; Fonseca, 2008).

Num contexto de perturbação da linguagem oral e escrita, a criança/jovem apresenta inteligência normal, distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas e semânticas, dificuldade na habilidade narrativa em que está comprometida a recontagem de histórias, bem como défices na função expressiva e no processamento auditivo e visual (Deuschle & Cechella, 2009).

Crianças que, devido ao seu nível socioeconómico, não tiveram tantas oportunidades de acesso à literacia precoce, também evidenciam lacunas em habilidades de alfabetização quando iniciam a escolaridade, e tendem a demonstrar um nível mais baixo de proficiência na consciência fonológica (Buckingham, Beaman, & Wheldall, 2014).

Segundo Snowling e Hulme (2011) a consciência fonémica é um forte preditor para a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto que, variáveis como o quociente de

inteligência (QI) verbal, memória e rimas não assumem um papel tão importante no mesmo domínio de aprendizagem.

Por outro lado, Vale, Sucena e Viana (2011) demonstram, nos seus estudos, que o tempo de resposta na realização de tarefas de consciência fonológica é superior em crianças com dificuldades linguísticas. Referem, também, que esta lentidão na resposta pode ser um melhor preditor de competências de leitura do que a precisão das respostas nas tarefas fonológicas.

Os atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, bem como a predisposição familiar, contribuem, como referem Deuschle e Cechella (2009), para uma leitura e escrita deficitárias. Normalmente, estas crianças apresentam as seguintes características: medo de ler em voz alta; ansiedade na realização de testes; dificuldade em soletrar; confusões entre letras com grafia idêntica mas diferente orientação espacial (b/d); dificuldades na distinção entre os fonemas surdos e sonoros; metáteses¹, epênteses², síncope³ em palavras; fragmentação incorreta de frases; tendência para substituições de palavras com estruturas semelhantes; compreensão da ideia principal, mas dificuldade em recordar os detalhes do texto; leitura mais lenta; e conhecimento semântico inferior. Porém, as capacidades de aprendizagem destas crianças são superiores às habilidades demonstradas nos domínios da escrita e da leitura.

As crianças com uma perturbação da linguagem escrita podem apresentar erros na leitura oral, como omissões, substituições, distorções ou adição de palavras ou partes de palavras, lentidão, vacilações, inversões de palavras em frases ou de letras dentro de palavras. Também podem apresentar défices na compreensão leitora, caracterizada por incapacidade de recordar o que foi lido, dificuldade de extrair conclusões e de sintetizar a informação ou realizar inferências (Deuschle & Cechella, 2009).

2.4. Teorias educativas/reabilitativas promotoras do desenvolvimento da literacia

Diversos autores realizaram estudos longitudinais sobre o impacto positivo da intervenção nas habilidades metalinguísticas que interferem com a alfabetização. Iremos descrever, de forma sucinta, alguns desses estudos, que comprovam os

¹ Metáteses: inversão de sons na palavra

² Epênteses: inserção de sons na palavra

³ Síncope: supressão de sons na palavra

benefícios terapêuticos no sentido da facilitação do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Num estudo realizado por Fricke et al. (2013), envolvendo 154 crianças de cinco anos, escolhidas aleatoriamente e que beneficiaram, durante 20 semanas, de intervenção para a estimulação da consciência fonológica - conhecimento de letras e fonemas -, concluiu-se que houve melhorias na consciência e correspondência entre fonema/letra-som e que, passados cinco meses, se verificaram melhorias significativas de alfabetização ao nível de palavra, comparativamente a outras crianças que não beneficiaram dessa intervenção.

Estes dados evidenciam que a identificação dos fonemas nas palavras faladas é dependente das representações fonémicas resultantes da linguagem expressiva e do conhecimento letra-som. Ajudam-nos, portanto, a perceber o mapeamento entre letras em palavras impressas e os sons das palavras faladas.

Snowling e Hulme (2011) reforçam, assim, que as habilidades fonémicas e de associação letra-som têm uma relação causa/efeito no desenvolvimento de habilidades de leitura. Neste sentido, surgem recomendações claras de que estas habilidades devem ser explicitamente promovidas em todas as crianças nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, principalmente naquelas que evidenciam fragilidades na linguagem expressiva ou estão inseridas num meio social desfavorecido, em termos de estímulos.

O treino da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura, para ser mais efetivo, terá de incorporar o treino da segmentação e da associação entre ortografia e fonologia (Snowling & Hulme, 2011).

Perante o estudo comparado de três tipos de intervenção - na leitura, na consciência fonológica e na mista (fonológica e na leitura) Al Otaiba e Torgesen (2007) evidenciaram que, após 20 semanas de intervenção, o tipo misto ou combinado teve o dobro da taxa média de sucesso.

Nos estudos realizados por Machado e Almeida (2012) com a técnica RIT (Resposta à Intervenção) - modelo que envolve uma avaliação múltipla que se baseia no acompanhamento da aprendizagem e seu progresso, identificando áreas e pontos específicos a serem estimulados e treinados, sendo que a resposta a essa intervenção é monitorizada -, verificou-se que todos os alunos das 14 escolas envolvidas no projeto apresentaram melhoria no desempenho de tarefas referentes aos processos da leitura, principalmente na leitura de pseudopalavras (palavras inventadas, sem tradução semântica) e na compreensão de texto. Esses resultados comprovaram que a melhoria

nas habilidades de leitura, trabalhadas por meio de ensino específico, associado à correspondência letra-som, teve efeito positivo.

Já os estudos de Buckley (1995), direcionados para a população com trissomia 21, com dificuldades linguísticas e cognitivas muito evidentes, realçavam a importância do “*Teaching reading to teach talking*”, em que o treino precoce da leitura global (leitura da palavra como um todo) e fonémica facilitaria a aquisição da linguagem oral, uma vez que o treino explícito da leitura e da escrita estimulam de forma eficaz os centros neurológicos responsáveis pela linguagem (oral ou escrita).

Em relação à grafia, Viana (2006) refere que o processamento de letras não usa os mesmos circuitos neurológicos que os usados para a memorização de desenhos e logótipos. Tendo contacto com o material impresso, a criança vai construindo hipóteses perceptivas, lógicas e explicativas, para reter os mecanismos gráficos. Reforça-se, assim, a ideia do ensino precoce, não da cópia da letra, mas sim da percepção psicomotora do modelo e movimento gráfico, para tornar a escrita eficiente e evitar confusões perceptivo-visuais.

Estes estudos nos sistemas de escrita alfabética fornecem um forte apoio para a fundamentação da teoria de que o início do desenvolvimento da leitura depende criticamente das habilidades fonémicas e do conhecimento letra-som, e que uma reabilitação realizada com estes objetivos facilita o processo E/A.

A intervenção baseia-se principalmente no domínio fonológico, de forma a estimular a deteção de fonemas (*input*), o pensar sobre eles (*performance*) e a sua utilização para a construção de palavras e frases.

Os estudos comparativos entre “o antes” e “o após” intervenção fonológica evidenciam que uma intervenção específica nesta área se traduz numa reestruturação das funções cerebrais responsáveis pelo processo de leitura. Esta capacidade de mudança em resposta a um estímulo externo é justificada pelo princípio de plasticidade neurológica. Sabe-se que quanto mais eficiente for o desempenho numa determinada tarefa, menos área neurológica é ativada (menos esforço existe). Isto indica-nos que o processo de treino e repetição é fundamental na prática de ensino, para tornar as habilidades da leitura e da escrita mais automáticas, permitindo que a energia poupada na execução destas tarefas fique disponível para a realização de outras atividades mais complexas (Fonseca, 2008; Varma et al., 2008).

Relativamente às habilidades de compreensão leitora, podemos referir os estudos realizados por Fricke et al. (2013) com um grupo de 180 crianças do ensino pré-primário, escolhidas aleatoriamente, e que, durante trinta semanas, beneficiaram de

sessões trissemanais em grupo, com a duração de 15 minutos cada uma, direcionadas para a estimulação de vocabulário, desenvolvimento das habilidades narrativas, da audição ativa e do reconhecimento de sons e letras (através de jogos de sensibilização).

As crianças do grupo de intervenção demonstraram um desempenho significativamente melhor nas habilidades de linguagem oral e narrativas do que as crianças do grupo de controlo, tendo-se verificado claras melhorias na consciência fonológica. Importa realçar que os mesmos autores referem que as melhorias nas habilidades de linguagem oral têm uma relação direta com as habilidades de compreensão leitora (Fricke et al., 2013).

Snowling e Hulme (2011) descrevem os estudos de Torgesen et al. (2001), que avaliaram o impacto de um programa intensivo de oito semanas, compreendendo 67 horas de treino da consciência fonológica e treino linguístico em contexto escolar. O programa alcançou ganhos ao nível de precisão e compreensão leitora, que foram mantidos por dois anos, em cerca de 70% das crianças. Curiosamente, esses ganhos não se estenderam à fluência leitora, uma vez que essas crianças continuaram a ser leitores mais lentos; melhoraram, portanto, a precisão mas não a velocidade leitora.

Snowling e Hulme (2011) realizaram uma meta-análise de intervenções relacionadas com o treino da compreensão de leitura e relataram o programa combinado que inclui oito componentes para melhorar a compreensão do texto: monitorização da compreensão; aprendizagem cooperativa; raciocínio verbal (mnemónicas visuais e auditivas); gráfico/semântica com organizadores para aprender vocabulário novo; formação estrutura da história; questionamento; previsão; e sumarização/ideia síntese. Os dados evidenciaram uma melhoria da compreensão leitora, em que o item do vocabulário e a associação de palavras a imagens mentais tiveram uma melhoria mais significativa, comparativamente com os outros itens. Estes dados reforçam a teoria de que as dificuldades de compreensão de leitura surgem frequentemente associadas a dificuldades de compreensão oral (incluindo o conhecimento vocabular). Os mesmos autores referem ainda que crianças com dificuldades de compreensão leitora criam imagens mentais de forma a contornar as suas dificuldades verbais, de inferência e limitações de memória.

Pode-se, portanto, concluir que a intervenção precoce em crianças com dificuldades de linguagem oral é eficaz, estimula as habilidades que sustentam a literacia e a compreensão da leitura.

Al Otaiba e Torgesen (2007) referem que “leitores pobres” no fim do primeiro ano de escolaridade (em que iniciam a aprendizagem formal da leitura) quase nunca adquirem habilidades de leitura de nível médio até ao final do 1º ciclo do ensino básico.

Descritos que foram alguns estudos que realçam a importância da intervenção em áreas fulcrais, importa agora explorar outros aspetos decisivos em qualquer tipo de intervenção que, não sendo tão facilmente mensuráveis, interferem na dinâmica de ensino e aprendizagem, como é o caso dos aspetos motivacionais, sociais e culturais.

Varma et al. (2008) realçam a importância da “multidisciplinar synergy”, reforçando que não basta perceber como funciona o cérebro, sendo necessário compreender como funciona o individuo e qual é a sua relação com a aprendizagem. Em termos neurológicos, a análise dos aspetos motivacionais pode ser realizada através da pesquisa do diferencial entre os valores do neurotransmissor dopamina⁴ perante um estímulo muito agradável ou muito desagradável: verifica-se um acréscimo dos valores de dopamina em tarefas mais recompensadoras (interna ou externamente).

Há, portanto, crianças mais motivadas devido a características fisiológicas, e que são mais predispostas para a aprendizagem. O contrário também se verifica, pois existem crianças menos curiosas e mais passivas. Muitas vezes, o senso comum interpreta esta apatia comportamental da criança como sendo, apenas, um traço de personalidade que ela própria poderia contrariar, se quisesse. Isto acontece porque se desconhece que a desmotivação pode ser uma característica neurobiológica, independente da vontade da criança (tal como a influência da serotonina e da endorfina⁵ nos casos da regulação de humor) (Varma et al., 2008).

O conhecimento do processo motivacional, e dos fatores internos e externos que o caracterizam, implica que o professor repense a sua ação educativa de forma a torná-la mais desafiante porque, em determinadas situações, a motivação não surge como um processo interno; do mesmo modo, a desmotivação surge como um processo interno, exigindo estratégias suficientemente poderosas para contrariar essa característica intrínseca e motivar a criança.

Curiosamente, numa análise neurobiológica do trabalho cooperativo pode-se estabelecer uma relação entre a realização de tarefas competitivas e cooperativas e a ativação de áreas neurológicas responsáveis pelos aspetos motivacionais,

⁴ **Dopamina:** neurotransmissor que desempenha um papel importante no sistema de comportamento motivado a recompensa

⁵ **Serotonina** e **Endorfina:** neurotransmissores reguladores do humor, sensação de bem-estar sono e apetite

nomeadamente o corpo estriado e o córtex pré-frontal ventromedial. Estes avanços científicos reforçam a importância da aprendizagem centrada no trabalho cooperativo e em dinâmicas de interação/jogo (Varma et al., 2008).

A exigência de mediar uma intervenção educativa promotora de dinâmicas cooperativas deverá estimular os agentes educativos a refletir nas suas ações e a abrirem-se para a colaboração com os seus colegas, no sentido de, juntos, otimizarem os processos de E/A das crianças à sua responsabilidade. Ainscow (1995) defende a importância de refletir, em conjunto, novas formas de pensar e agir para que a utilização dos materiais e recursos favoreçam a adequação das práticas educativas às especificidades dos alunos.

Estar integrado numa comunidade com diferentes motivações, vivências e culturas é extremamente enriquecedor do ponto de vista do crescimento pessoal e profissional, quer para alunos quer para educadores/professores, mas não basta; é preciso estar aberto à colaboração, rentabilizar e criar recursos contingentes com as características do público a que se destinam e otimizar oportunidades de aprendizagem.

Segundo Mayer (2009) o desenvolvimento de tecnologias de apoio à educação tem um aspeto muito positivo no processo E/A, promovendo a motivação e o desafio, e dando um significado prático às aprendizagens. O uso eficaz dos meios digitais depende do tipo de utilizações feitas dos materiais e dos níveis de personalização e adaptação aos objetivos que se pretendem promover. Para tal, é fundamental avaliar com detalhe as necessidades de cada criança.

Snowling e Hulme (2011) realizaram uma síntese clara e explícita das ideias-chave sobre a importância da avaliação e as suas implicações para a prática educativa/terapêutica:

- As diferenças individuais no desenvolvimento da linguagem podem revelar-se também na aprendizagem da leitura;
- Crianças com poucas habilidades fonológicas têm um risco acrescido de evidenciar dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita;
- Crianças com deficiências orais (em particular, com um baixo conhecimento vocabular e gramatical) têm um risco acrescido de ter dificuldades de compreensão leitora;
- A identificação precoce das dificuldades de linguagem pode ser realizada por *checklists* de verificação ou testes de rastreio;
- Para intervir de forma desafiante e motivadora não é necessário esperar até que a criança evidencie um problema de leitura ou tenha sido realizado um "diagnóstico";

- A intervenção deve ser precoce e promover os fundamentos da leitura (pela instrução explícita para a consciência do fonema e conhecimento da letra);
- A intervenção deverá ser realizada em grupo e depois, se necessário, de forma individual;
- As habilidades de oralidade (expressão e compreensão), no domínio do vocabulário, gramática e habilidades narrativas devem ser fomentadas precocemente na educação pré-escolar, para fornecer uma base sólida para o desenvolvimento da linguagem oral e da compreensão da leitura;
- As intervenções devem ser monitorizadas de forma a garantir uma resposta adequada a cada caso.

Reforçamos também a ideia da motivação como motor de arranque de qualquer intervenção, pelas suas implicações atencionais e neurofisiológicas.

Desde o final do século passado, têm sido realizados muitos estudos e investigações sobre como se aprende e como se deve ensinar, principalmente em situação de alterações desenvolvimentais ao nível da linguagem oral e escrita. Contudo, verifica-se ainda uma certa escassez de estudos longitudinais, sabendo-se pouco sobre como desenvolver o vocabulário, o conhecimento concetual, a compreensão da leitura e as habilidades de pensamento, bem como tratar de questões relacionadas com a gestão motivacional ou de comportamento.

2.5. Práticas educativas e reabilitativas para promoção da linguagem oral e escrita

De acordo com um estudo de Vale, Sucena e Viana (2011), embora dependendo de critérios mais ou menos restritos, entre 5,44% a 8,6% das crianças portuguesas a frequentar os 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade têm dislexia. Para além disso, os resultados indicam que 28% das 1460 crianças avaliadas manifestam outras dificuldades de leitura. Os autores demonstram também que os níveis de competência em leitura nos primeiros anos de escolaridade têm tendência a reproduzir-se nos anos subsequentes.

Estes dados são preocupantes e reforçam a ideia de que a intervenção precoce deverá ser uma prioridade no sentido de prevenir ou atenuar dificuldades futuras.

Seguidamente iremos explorar algumas estratégias de intervenção, de acordo com a análise dos estudos realizados por autores de referência.

Quando os diferentes autores explanam sobre modelos e práticas educativas/reabilitativas referem que a intervenção deve ser direcionada para as dificuldades específicas da criança/jovem, no sentido de habilitar o respetivo potencial de aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para tal, o plano educativo/reabilitativo inicia-se com uma avaliação diagnóstica rigorosa, com olhares clínicos diferenciados, sobre os conhecimentos já adquiridos e a adquirir por cada aluno (Deuschle & Cechella, 2009; Snowling & Hulme, 2011; Teles, 2013).

Snowling e Hulme (2011) reforçam a ideia de que qualquer intervenção que ofereçamos às crianças para melhorar o seu potencial de aprendizagem deve ser focada nas suas necessidades, ou seja, adaptada para estimular as suas dificuldades específicas.

Deuschle e Cechella (2009) referem que, tanto no processo de identificação como no de reabilitação das dificuldades, é necessário realizar um trabalho específico, consciente e rigoroso, através de uma abordagem multiprofissional, que envolva a família, a escola e a criança, para que as dificuldades cognitivo-linguísticas da criança/jovem possam ser ultrapassadas.

Ao percebermos como conseguimos reestruturar neurologicamente funções mentais através de uma intervenção psicopedagógica planeada e especializada, podemos adequar estratégias de E/A na sala de aula, que permitirão às crianças com dificuldades específicas, melhorar o seu desempenho e otimizar o seu sucesso. “A grandeza da Educação emana precisamente da sua capacidade de responder, à altura, ao desafio de promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, a despeito das mais adversas e limitadoras circunstâncias” (Capovilla & Capovilla, 2007, p. 4).

Para Vygotsky (1993), todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos a nossa forma de ensinar.

No geral, reconhece-se que as competências linguísticas no domínio fonológico devem ser estimuladas precocemente, direcionando-se a intervenção para aspetos linguísticos específicos de aquisição implícita (e.g., o conhecimento das unidades silábicas) e explícita (como a consciência fonémica) (Cardoso-Martins & Silva, 2008; S. Coutinho, Vale, & Bertelli, 2003). Esta intervenção deverá ser realizada de forma atempada porque, de acordo com os princípios da neuroplasticidade, terá assim um impacto mais eficiente (Franco, 2007) e no contexto mais natural possível, de preferência centrada na família e na comunidade (Chaves de Almeida, 2004; V. Cruz, 2007; Fonseca, 2008).

Para o treino explícito da leitura e da escrita recorre-se a estratégias multissensoriais e diversificadas, como o uso de pistas visuais estruturadas⁶ - tanto para a produção de sons, como para o reconhecimento de letras -, bem como o recurso a meios áudio visuais (Bissoto, 2005; Buckley, 1995; Buckley & Bird, 1993; Capovilla & Capovilla, 2007; Capovilla, Dias, & Montiel, 2007; Troncoso & Cerro, 2004).

Simultaneamente, a intervenção, além de precoce, deve ser estruturada em níveis de progressão hierárquicos e direcionada para a estimulação dos seguintes aspetos: funções atencionais; funções de memória de trabalho auditiva e visual; discriminação e análise visual; linguagem expressiva (motricidade orofacial, articulação dos diferentes fonemas, sistematização das produções orais, fluidez da articulação e das produções orais); função semântica, lexical e morfossintática da linguagem; discriminação auditiva; consciência fonológica (noção silábica, da rima e da identificação fonémica) e estimulação da leitura pela estratégia simultânea logográfica e alfabética (Buckley, 1995; Buckley, Bird, & Sacks, 2006; Cardoso-Martins, Michalicka, & Pollo, 2006; Troncoso & Cerro, 2004) .

Explicitamente, e segundo Deuschle e Cechella (2009), a intervenção precoce na área da linguagem deve estimular as crianças a aprender a organizar verbalmente estímulos visuais e auditivos para facilitar a sua posterior associação. Esse treino implica agrupar os estímulos de acordo com alguma categoria, como por exemplo, consoantes, sílabas iguais em início de palavras, rimas, sons intermédios, características semânticas, etc. Ao mesmo tempo, deve-se estimular a tomada de uma consciência fonémica para a codificação e de uma consciência ortográfica que corrija lapsos visuais. Este enfoque tem como objetivo integrar o reconhecimento dos sons e signos ortográficos, com a busca de significados verbais de maior amplitude para facilitar a compreensão do texto.

Uma das estratégias utilizadas, apesar de não estar referenciada explicitamente para as crianças com NE, é a da literacia precoce, que tem como objetivo, através de tarefas de leitura realizadas com as crianças, promover, implicitamente, a maturação de aspetos fonológicos e lexicais que contribuam para o desenvolvimento literário e, consequentemente, fonológico (J. Cruz, Ribeiro, & Viana, 2012; Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006). No caso específico da Educação Especial, surge a necessidade de tornar a experiência de literacia, entendida como um processo implícito (epilinguístico – de sensibilidade aos sons) e logográfico (de sensibilidade visual à palavra escrita), num processo explícito (metalinguístico, através da manipulação e fusão de sons) e alfabético (a criança aprende a fazer codificação grafema-fonema e fonema-grafema)

⁶ Pistas Visuais estruturadas têm como objetivo dar um significado visual ao som, normalmente associando-o a um som quotidiano para promover a consciência propriocetiva da produção do mesmo.

(Capovilla & Capovilla, 2007; Capovilla et al., 2007; Cardoso-Martins & Silva, 2008; Leal et al., 2006).

O uso de métodos fonológicos, integrados com estimulação visioespacial e visiomotora, para prevenir ou contornar as dificuldades de literacia, tem-se tornado, nos últimos anos, o pilar fundamental da intervenção, complementado as estratégias de treino de competências mais globais inerentes aos processos de E/A e aspetos motivacionais.

2.6. Recursos educativos digitais como meio facilitador das aprendizagens

Nas secções anteriores explorámos o processo de intervenção educativa/reabilitativa em crianças com dificuldades de linguagem oral e escrita e falámos também da importância das questões motivacionais como meio facilitador do processo de E/A. Seguindo esta linha de pensamento, torna-se pertinente analisar o uso dos recursos educativos, nomeadamente os digitais, como parceiros da ação educativa/reabilitativa.

A importância do uso dos recursos educativos/reabilitativos como ativadores cognitivos para o processo de aprendizagem, nomeadamente no que respeita aos aspetos motivacionais, tem vindo a ser explorada por diferentes estudos. O autor Mayer (2014) descreve o impacto cognitivo do uso das tecnologias digitais neste processo e explora as suas implicações nas aprendizagens. Nesse sentido, refere que o uso destes recursos estimula a via visual e auditiva no processamento de informação e promove um maior significado das aprendizagens, devido às características interativas destes meios, que aumentam a motivação e a relevância do conhecimento. Através do uso de recursos digitais – gerindo as características do estímulo, a tipologia das respostas solicitadas e a representatividade das aprendizagens – trabalha-se a memória sensorial, de trabalho e de longo prazo.

A Figura 1 ilustra o impacto que os conteúdos digitais podem ter nas funções cognitivas da memória, adaptado de Mayer (2014).

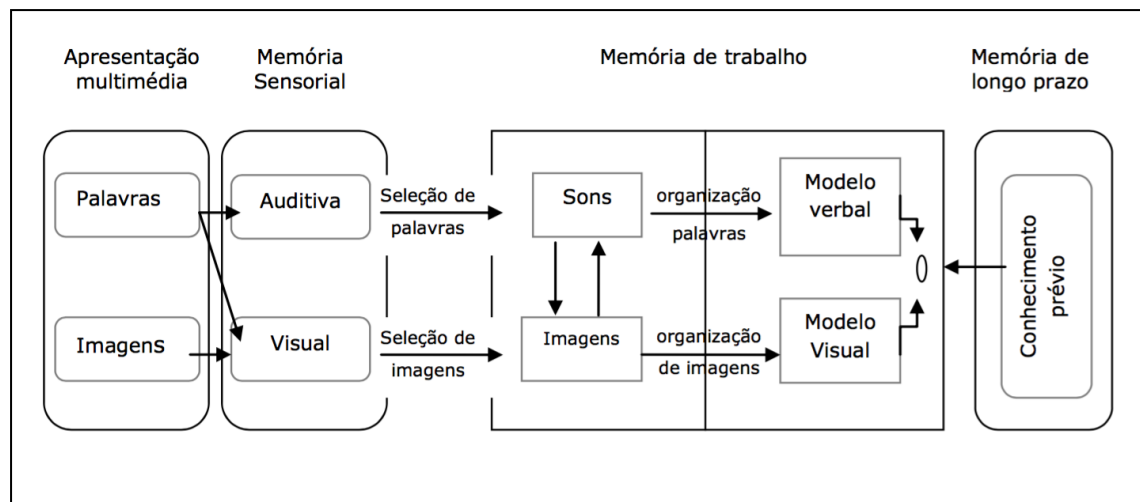


Figura 1. Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia.

Ramos, Teodoro e Ferreira (2011) referem que as ferramentas digitais podem ajudar a melhorar o desempenho dos alunos nas tarefas, através da monitorização e facilitação da colaboração entre os professores no processo de E/A.

Efetivamente, os recursos digitais podem ser um forte aliado das aprendizagens, como é referido por diversos autores. No entanto, os recursos por si só, sem serem utilizados como meios para finalidades específicas poderão ficar aquém das suas plenas potencialidades (Costa, 2007; Ramos et al., 2011). O seu maior valor educativo é claramente assegurado pela mediação dos agentes educativos (professores, terapeutas, familiares), que assumem um papel fundamental ao nível da adaptabilidade e adequação aos objetivos que se pretende trabalhar. Importa, portanto, valorizar esse apoio humano na abordagem aos recursos digitais, assim como o trabalho multidisciplinar e cooperativo que deve ser realizado. Outro aspeto importante relaciona-se com o estabelecimento de critérios de qualidade, pertinência e relevância dos próprios conteúdos.

Os recursos digitais são uma ferramenta muito poderosa pelo seu potencial interativo, motivacional, criativo, cooperativo, desafiante, estimulante e autorregulável (Pinto, 2007). Eles têm, como já foi referido, um forte impacto sobre as aprendizagens, pela riqueza do estímulo e por possibilitarem a autonomia do aluno durante o processo de aprendizagem. Por estes motivos, é imperativo estabelecer critérios de qualidade suficientes para que estes recursos sejam utilizados de forma a, efetivamente, facilitarem as aprendizagens e terem um impacto cognitivo positivo (Ramos et al., 2011).

No caso da Educação Especial (EE), a qualidade dos recursos educativos tem de ser ainda mais valorizada, uma vez que a intervenção tem de ser ainda mais focada, mais

direcionada, para que o estímulo cognitivo seja preciso e eficiente, não se devendo desperdiçar tempo e sinergias em intervenções pouco válidas.

Pinto (2007) refere quatro tipos de aspetos globais que devem ser tidos em conta no processo de avaliação de recursos digitais, e que denomina de *qualidade intrínseca*, *qualidade contextual*, *qualidade representativa* e *qualidade acessível*.

Na categoria da qualidade intrínseca, explora-se o rigor científico, a integridade, a objetividade e a precisão, tendo assim em conta o valor da informação em si. A qualidade contextual remete-nos para aspetos relacionados com o contexto no qual se acede à informação e adequação às necessidades e estilos de aprendizagem do aluno, explorando o valor acrescentado, a relevância, a atualidade, a utilidade e a adequabilidade dos recursos. A qualidade representativa circunscreve-se a aspetos relacionados com a forma como a informação é representada, avaliando questões relacionadas com a organização, a linguagem visual e de áudio, e com a escolha do tema/título. A quarta, e última qualidade, está relacionada com os aspetos técnicos de acessibilidade, usabilidade, navegação e segurança.

Pinto (2007) estrutura de forma muito explícita a avaliação dos recursos através destas quatro qualidades, em que o “avaliador” é convidado a responder a algumas questões cirúrgicas relacionadas com os aspetos acima descritos, e que permitirão uma apreciação de cada qualidade.

Como já foi referido, a qualidade, o conteúdo e a utilização dos recursos interfere de forma significativa no sucesso educativo/reabilitativo das crianças com NE. Por esse motivo, este aspeto será explorado num dos ciclos de investigação (ver ponto 4.4.11).

Nesta linha de pensamento, a avaliação dos recursos partilhados no *Compartilha* foi adaptada dos estudos de Pinto (2007).

Costa (2007) apresenta também um contributo importante para complementar o modelo de avaliação concebido para a avaliação dos recursos partilhados no *Compartilha*. Segundo o autor, podemos analisar o potencial pedagógico de um determinado recurso com base na informação que ele nos pode dar. Ou seja, se ele é adaptável, e se promove de forma interativa as capacidades intelectuais do aluno, como a reflexão crítica, o raciocínio e a criatividade, a construção colaborativa, a promoção de estratégias de aprendizagem e metacognitivas, e as competências metacognitivas, numa perspetiva de aprendizagem autónoma e autorregulada.

A par da qualidade interna dos recursos, dever-se-á avaliar a simbiose entre o recurso e as componentes relacionadas com a abordagem pedagógica e didática, e de que

forma essa abordagem otimiza o uso dos recursos, bem como de que maneira o uso dos recursos otimiza a ação educativa/reabilitativa.

Pinto (2007) destaca alguns aspectos fundamentais na elaboração dos recursos digitais, como o *design* personalizado e adaptado, a aprendizagem orientada, a elaboração de materiais didáticos e inovadores e o nível de dinamismo e interatividade.

A principal função deste tipo de recursos é facilitar a ação educativa/reabilitativa, porque devido às suas características funcionais e adaptáveis, e aos aspectos motivacionais, de representatividade da aprendizagem, de autonomia e autorregulação, inerentes ao uso dos próprios materiais, estes tornam-se fortes aliados do agente educativo para melhoria das práticas educativas/reabilitativas.

Ramos et al. (2011) referem que o uso das tecnologias na escola pode ajudar os professores a avaliar melhor o uso dos recursos e a incorporá-los em estratégias de trabalho colaborativo entre professores e entre alunos, alargando assim a abrangência das aprendizagens. Reforça-se, desta forma, a ideia de Costa (2007) que defende que os produtos multimédia não são, por si só, um fator determinante para a qualidade da aprendizagem, mas não deixam de ter um papel decisivo, dependendo da sua utilização por parte dos professores e alunos em cada situação de aprendizagem.

(...) tal como acontece em todos os repositórios ou bancos de dados, a informação só é útil quando passa do estado inerte a uma utilização com significado. Ou seja, quando é utilizada para fins específicos e, com base nela, é possível criar conhecimento, articulando saberes, produzindo “coisa nova” (Costa, 2007, p. 52).

Em síntese:

- (i) sabendo que o objetivo final da educação inclusiva é acabar com todas as formas de discriminação, permitindo que todos os alunos, incluindo os que têm deficiência e/ou NE, possam aprender e participar, efetivamente, na sociedade (escola, casa e meio envolvente);
- (ii) considerando o contributo de autores como Garzotto e Gonella (2011), segundo os quais, o desenvolvimento de capacidades linguísticas e de comunicação é um ingrediente fundamental e funcional para inclusão de crianças com NE;
- (iii) assumindo que as competências para a aprendizagem da leitura e da escrita podem facilmente ser mediadas pelo uso das tecnologias, que facilitam,

também, a criação de redes formais ou informais de partilha de saberes entre diferentes agentes de Educação e Reabilitação (Medeiros & Martins, 2012),

torna-se urgente otimizar as competências profissionais na promoção do desenvolvimento linguístico das crianças com NE, com recurso às tecnologias e produtos multimédia.

Podemos ainda referir, pelo acima descrito, que o processo de E/A deverá ser direcionado para aspetos específicos, de acordo com o perfil desenvolvimental de cada criança, recomendando-se o recurso a meios digitais de forma a potenciar as aprendizagens.

CAPITULO III

Abordagem Colaborativa e Transdisciplinar

Uma das motivações para a realização deste trabalho foi procurar facilitar a comunicação e a colaboração entre os diferentes agentes de Educação e Reabilitação junto de crianças com NE, uma vez que entendemos que a partilha de boas práticas, conhecimentos, recursos, estratégias e dúvidas poderá melhorar as práticas educativas e reabilitativas direcionadas às necessidades específicas dessas crianças e jovens.

3.1. Trabalho colaborativo e transdisciplinar no processo educativo e reabilitativo de jovens com NE

3.1.1. A família da criança com NE – estatuto e papel

O nascimento de uma criança especial confronta os pais/familiares com novas preocupações e desafios. Normalmente, após o diagnóstico, a família passa por uma fase de choque, seguindo-se a negação e a procura ativa e esperançosa de outro diagnóstico (que informe o primeiro). Posteriormente, são vivenciados sentimentos negativos, o que corresponde à fase de reação e, finalmente, chega uma fase de adaptação, em que a família está mais calma e orientada para lidar e ajudar os seus filhos/familiares (Paniagua, 2004, citado por Goitein & Cia, 2011), reconhecendo as competências, identificando as necessidades da criança e desenvolvendo competências e recursos para lhe responder de forma gradualmente mais contingente.

Em muitas situações, a própria família tem dificuldade em confiar e sentir segurança nos serviços que são prestados pela comunidade, atrasando o início da intervenção (Goitein & Cia, 2011).

Santos (2010), referindo os contributos de Rogers (1983), defende que uma abordagem centrada na família, focalizada nas forças e nas relações interpessoais, terá um papel determinante no estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança entre os diferentes profissionais e a família, contribuindo assim para a construção do projeto de vida da criança com NE ou em situação de risco desenvolvimental.

Neste processo, é realçada a importância da partilha e da criação de uma rede de suporte para a capacitação e *empowerment* dos pais, uma vez que, quanto melhor a família conhecer a problemática da sua criança menos tensa ficará, porque se sentirá capaz de lidar com os desafios e problemas atuais ou que possam surgir no futuro (Chaves de Almeida, 2004; Franco, 2007; McWilliam, 2010).

Um estudo realizado por Hauser-Cram, Warfield, e Shonkoff (1999) pretendeu compreender a importância da existência de membros da família alargada na vida de 54 crianças com Trissomia 21 e seus pais, durante os cinco primeiros anos de vida. Os resultados indicaram melhorias na comunicação, nas habilidades da vida diária e na socialização, todas relacionadas com implicações efetivas do ambiente familiar. Os resultados desta investigação destacaram o poder de fatores familiares na promoção da comunicação, das habilidades diárias e da vida social. Famílias nas quais os membros se sentem mais conectados, e em que as mães têm um suporte emocional, proporcionam uma interação mais contingente, responsiva e cognitivamente estimulante para com o seu filho com Trissomia 21. Realça-se assim o poder das famílias e a importância de dotar os pais e familiares de apoio social (que lhes permita viverem juntos ou próximos, possibilitando a partilha de momentos da vida diária, tarefas relacionadas com os cuidados a prestar à criança, etc.), conhecimentos e estratégias para poderem lidar melhor com as suas crianças/jovens.

Reforçando esta ideia, há mesmo evidências de que, se a intervenção começar no período neo-natal, terá um impacto mais positivo e duradouro na qualidade das relações estabelecidas entre a família e a criança; daí a importância de o profissional investir na criação de uma relação de confiança com a família, gerando as condições para que o apoio ocorra de modo eficaz (Santos, 2010).

3.1.2. Escola como paradigma reflexivo

Perante crianças com necessidades especiais, também são colocados desafios e levantadas diversas questões à escola, a qual, muitas vezes, não sabe como responder. Em muitas situações, a chave para o sucesso dos alunos está na colaboração entre os

agentes educativos e na sua capacidade de trabalhar em equipa, exigindo-lhes desenvolver competências contingentes com essa necessidade (Rodrigues, 2006).

O trabalho de equipa expressa uma possibilidade de integração de vários saberes e várias práticas, nomeadamente, olhares clínicos e olhares educativos diferenciados.

Booth e Ainscow (2002) reforçam as questões-chave da inclusão, valorizando as práticas educativas diferenciadas, a compreensão da diferença, o ensino colaborativo e uma avaliação centrada na realização e nas capacidades dos alunos. Para tal, enfatizam a planificação conjunta, a relação de parceria e a partilha de saberes entre os profissionais, bem como a promoção da aprendizagem baseada na participação de todos os alunos.

De acordo com Ainscow (1995), o fator decisivo para a modificação da escola é uma ação cooperativa entre alunos, professores, pais e membros da comunidade, proporcionando processos de autonomia partilhada para tomada de decisões sobre os processos educativos dos estudantes.

Apesar de terem mais de vinte anos, as ideias de Ainscow (1995) mantêm-se bastante atuais e pertinentes. O autor refere a importância do comprometimento do pessoal docente e não docente (como agentes educativos) e a importância de proporcionar aos alunos um leque de oportunidades curriculares diferenciadas, numa perspetiva global e de cidadania, com um enfoque especial na aprendizagem cooperativa enquanto *motor* para a melhoria das práticas educativas. Reforça também a importância de procedimentos avaliativos sistemáticos para o controlo das intervenções e dos progressos.

Outros autores, como Silva (2011), postulam o valor da mediação na construção da educação inclusiva. Neste contexto, a mediação é vista como *uma atividade educativa* que tem como objetivo apoiar o aluno no estabelecimento de “pontes” entre os diferentes momentos e conteúdos de aprendizagem, ajudando a torná-los significativos e promovendo uma postura reflexiva nos educadores.

No âmbito da intervenção educativa/reabilitativa junto de crianças com NE, principalmente ao nível das competências linguísticas, pelas suas implicações noutras áreas desenvolvimentais, é decisivo criar mecanismos para diminuir o fosso entre “aquilo que sabemos e aquilo que fazemos” (Carvalho et al., 2016, p. 226). Para tal, os mesmos autores referem que as investigações e avanços científicos terão de ter implicações políticas, tanto ao nível da funcionalidade dos serviços, como nos pressupostos da forma como atuar no âmbito da intervenção e reabilitação em crianças com NE ou risco social/desenvolvimental.

3.1.3. Intervenção em contexto natural e práticas colaborativas

Com base em diversos estudos, pode-se considerar que o modelo de intervenção centrado numa visão integradora da criança no seu contexto natural tem ganhos mais efetivos do que modelos tradicionais de intervenção fragmentada (Chaves de Almeida, 2004; McWilliam, 2010; Trivette, Dunst, & Hamby, 2010; Trivette, Dunst, Hamby, & O'Herin, 2010).

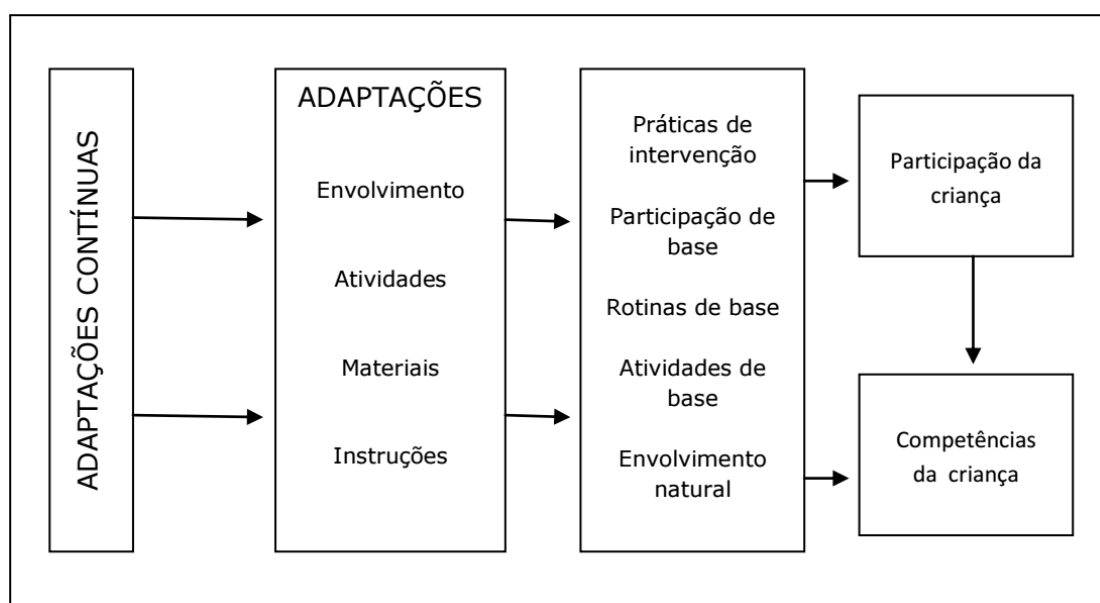


Figura 2. Modelo centrado nas adaptações ao contexto
(adaptado por Trivette, Dunst, Hamby, et al., 2010)

Como é espelhado em diversos estudos descritos por Trivette et al. (2010) e Carvalho et al. (2016), entre outros, e esquematizado na Figura 2, o processo combinado entre o envolvimento, atividades, material e instrução, numa ação no contexto natural (nas rotinas, atividades e participação), tem um impacto mais positivo ao nível da promoção do desenvolvimento da criança e bem-estar da família. Segundo os mesmos autores, faz muito mais sentido uma intervenção baseada na capacitação e *empowerment* da família, priorizando as suas necessidades, tendo em consideração o apoio social e de recursos, e as forças da própria família, na comunidade em que vive.

Neste enquadramento, podemos ainda equacionar, conforme explanado na Figura 3, as hipotéticas relações diretas e indiretas entre diferentes variáveis do conjunto composto pelo sistema familiar (incluindo a criança com NE) e comunitário – apoio na construção de competências, práticas do sistema familiar, crenças de autoeficácia (decisivas para a capacitação e o *empowerment*), bem-estar dos pais, características dos pais/da família, interações entre a criança e os pais/família, deficiência da criança

– e os resultados almejados na intervenção, sendo o desenvolvimento da criança, o derradeiro e mais elevado.

Critérios de Avaliação	Relações hipotéticas	Evidências em literatura
Capacidade de construção vontade de ajudar	Afeta diretamente as práticas familiares Afeta diretamente as crenças de capacitação Afeta indiretamente o sentimento de competência	Dunst, Trivette, & Hamby (2006a, 2007) Dunst, Trivette, Boyd, & Brookfield (1994); Du et al. (2007) Dunst, Trivette, & Hamby (2008); Dunst and Trivette (2009b)
Práticas de sistemas familiares	Afeta diretamente as crenças de autoconfiança dos pais Afeta indiretamente as interações entre pais e criança Afeta indiretamente o desenvolvimento da criança Afeta indiretamente o sentimento de competência	Dunst et al. (2008); Matheson et al. (2005) Belsky & Benn (1982); Dunst & Dempsey (200 Dunst et al. (2008); Prezant & Marshak (2006) Affleck, Tennen, Rowe, Roscher, & Walker (198 Dunst, Trivette, & Cornwell (1989); Saltzman Holahan (2002)
	Afeta diretamente a sensação de bem estar dos pais	Dunst, Trivette, & Jodry (1997); Stinnett, Lynn, Kimmons, Fuenning, & DeFrain, (1984); Turn Lloyd, & Roszell (1999)
	Afeta indiretamente as práticas de sistemas familiares	Bonds, Gondoli, Sturge-Apple, & Salem (2002) Dumas (1986); Dunst & Trivette (1988a)
	Afeta indiretamente o desenvolvimento da criança	Hutchings & Bywater (2007); Slykerman et al. (2005)
	Afeta diretamente as crenças de autoeficácia	Affleck, Tennen, & Rowe, (1991); Raikes & Thompson (2005)
Crenças de auto eficácia	Afeta diretamente as interações entre pais e criança	Dunst & Masiello (in press); Guzelli & Vernon-Feagans (2004)
	Afeta indiretamente as crenças de auto eficácia	Sanders & Woolley (2005); Teti, O'Connell, & Reiner (1996)
	Afeta indiretamente o desenvolvimento da criança	Feldman, Eidelman, & Rotenberg (2004); Steelm Assel, Swank, Smith, & Landry (2002)
Bem-estar dos pais	Afeta diretamente as interações entre pais e criança	Armstrong, Birnie-Lefcovitch, & Ungar (2005); Dunst & Trivette (1988a)
	Afeta diretamente o desenvolvimento da criança	Hauser-Cram et al. (2001); Slykerman et al. (2005)
	Afeta indiretamente o desenvolvimento da criança	Garner & Estep (2001); Woolfson (2004)
Características dos pais e da família	Afeta diretamente os sentimentos de competência	Dunst & Masiello (in press); Yau & Li-Tsang (1999)
	Afeta diretamente o bem estar dos pais	Adler et al. (1994); Trivette & Dunst (1992)
	Afeta diretamente as interações entre pais e criança	Bornstein (2002); Bradley et al. (1989)
	Afeta indiretamente o bem estar dos pais	Liem & Liem (1978); Woolfson (2004)
	Afeta indiretamente as interações entre pais e criança	Dunst & Masiello (in press); Steelman et al. (2002)
	Afeta indiretamente o desenvolvimento da criança	Bee et al. (1982); Belsky et al. (2007); Bradley et al. (1977)
Interações entre pais e criança	Afeta diretamente o desenvolvimento da criança	Nievar & Becker (2008); Trivette (2007)
Deficiência da criança	Afeta diretamente o bem estar dos pais	Barlow, Cullen-Powell, & Cheshire (2006), Saloviita, Itäläinen, & Leinonen (2003)
	Afeta diretamente as interações entre pais e criança	Marfo (1988); Spiker, Boyce, & Boyce (2002)
	Afeta diretamente o desenvolvimento da criança	Dunst, Trivette, & Cross (1986); Spiker et al. (2002)
	Afeta indiretamente as interações entre pais e criança	Armstrong et al. (2005); Magill-Evans & Harris (2001)

Figura 3. Relações hipotéticas das variáveis do modelo estrutural de intervenção (adaptado de Trivette, Dunst, & Hamby, 2010)

No seguimento desta visão integradora, enquadra-se o conceito de *transdisciplinaridade*, que implica uma colaboração, envolvimento efetivo e partilha de saberes e *não-saberes* entre todos os intervenientes, objetivando a otimização das práticas educativas/reabilitativas, garantindo que os apoios vão sendo dados à medida das preocupações e prioridades atuais da família, numa ação coordenada entre todos os agentes para a construção do projeto de vida da criança/jovem com NE.

3.1.4. Perspetiva transdisciplinar – princípios e dinâmicas

McGregor (2009) decompõe a palavra “trans-disciplinar” para melhor ilustrar o seu verdadeiro significado, clarificando que “trans” nos remete para a ideia de movimento em ziguezague e sugere indefinição dos limites existentes. Representa ainda um profundo respeito pela interface entre pensamentos vindos de diferentes disciplinas académicas.

Horlick-Jones e Sime (2004), citados por McGregor (2009), defendem que o trabalho intelectual ocorre quando as pessoas conseguem operacionalizar os seus conhecimentos nas várias dimensões da sua vida social, permitindo-se envolver em problemas sociais complexos.

O termo *transdisciplinaridade* surgiu na década de setenta, mas só a partir da década de noventa é que efetivamente este tipo de abordagem foi tendo mais ênfase (E. Cruz, 2011).

A perceção da importância das práticas de transdisciplinaridade na área da educação tem vindo a ter uma maior expressão pela valorização do envolvimento dos profissionais encarando a criança como um todo, numa perspetiva biopsicossocial (Franco, 2007) Neste sentido, os agentes educativos, familiares, profissionais da Saúde e professores necessitam de dominar conhecimentos específicos de áreas profissionais dos seus pares, para compreenderem melhor todos os aspetos desenvolvimentais das crianças.

Por não estar completamente interiorizado, este tipo de abordagem de carácter inovador e de rutura com perspetivas de intervenção fragmentada, fazendo com que os diferentes agentes educativos tenham de sair da sua *zona de conforto*, coloca algumas questões ao nível da respetiva implementação e implicações em termos dos diferentes profissionais (E. Cruz, 2011).

Conforme é ilustrado por McGregor (2009, p. 135) a metodologia transdisciplinar assenta em quatro axiomas fundamentais, que resultam da complexidade e emergência do conhecimento.

O primeiro axioma está relacionado com os níveis de conhecimento da realidade; o segundo com a lógica do pensamento intermédio confluindo num ponto central as diferentes áreas de saber; o terceiro axioma está relacionado com a complexidade de conhecimento resultante desta forma de abordagem; e o quarto sugere uma visão integradora do indivíduo na sua constelação biopsicossocial.

A lógica praticada habitualmente em educação é baseada num pensamento linear e redutor, que procura deduzir e estabelecer relações simplistas de causa/efeito (McGregor, 2009). Em contraste, o mesmo autor refere que a lógica inclusiva e transdisciplinar prepara os agentes para pensar entre teorias e disciplinas académicas e a sociedade civil, encontrando-se portanto num fluxo dinâmico e interativo, em que as práticas de diálogo, crítica, escuta ativa e flexibilidade de todos os intervenientes são a chave para que estes processos educativos/reabilitativos ocorram de forma harmoniosa.

Franco (2007) descreve que estes modelos implicam dinamismo, envolvem suporte múltiplo de partilha de informação, em que o técnico integra conhecimentos e estratégias de outras áreas, focalizando-se de modo mais competente e esclarecido nas necessidades específicas da criança. Este objetivo de transdisciplinaridade é muito ambicioso e debate-se com diversos problemas, nomeadamente com as dificuldades de comunicação efetiva entre as diferentes pessoas envolvidas e de partilha de conhecimentos, estratégias, saberes e *não saberes* (Franco, 2007).

3.2. Criação de redes de mediação e apoio a práticas comunicacionais e transdisciplinares

Ao longo deste enquadramento teórico descrevemos a importância da intervenção, explorámos as práticas educativas/reabilitativas e refletimos sobre a importância do cruzamento do *saber-saber* e do *saber-fazer* entre todos os intervenientes no projeto de vida da criança/jovem com NE. Emerge, portanto, outro desafio, que aponta para a forma como estas práticas comunicacionais podem ser mediadas/facilitadas. Na realidade, e para o desenvolvimento deste projeto, a ideia de cruzar conhecimentos, saberes e *não saberes*, foi um dos pilares fundamentais para a promoção de práticas educativas e reabilitativas mais ajustadas ao perfil desenvolvimental e às necessidades evidenciadas pela família e criança/jovem com NE.

Elisabete Cruz (2011) sugere a utilização das TIC como meio de desenvolvimento de competências comunicacionais e de aprendizagens de uma forma diversificada e interativa, reforçando a ideia do “aprender em conjunto”. Também Perrenoud (2000, citado por Medeiros & Martins, 2012), referindo-se à diversidade e complexidade do processo de aprendizagem e à sua função social, postulava:

O processo de aprendizagem resulta na aquisição de competências por parte do ser humano, estas constituindo em sínteses combinatórias dos processos

cognitivos, saberes, habilidades, condutas na ação e nas atitudes. Através das competências, chega-se às soluções de carácter inovador dos vários problemas enfrentados na vida humana. (p.7)

Segundo os mesmos autores (Medeiros & Martins, 2012) os agentes educativos têm cada vez mais de estar preparados para um ensino inter e transdisciplinar, em que o objetivo das aprendizagens, além dos conteúdos ensinados, será gerar a oportunidade de emergência de novas ideias e a promoção flexível e integral de competências. Um dos princípios para a aprendizagem, nesta perspetiva, é a confrontação de saberes.

A experiência de aprendizagem, na ótica da aprendizagem mediatizada, ao invés da mera transmissão de conhecimentos, promove os processos cognitivos de selecionar, mudar, ampliar ou interpretar os estímulos, utilizando estratégias interativas, centradas na mediação verbal, com o objetivo de produzir significação para além das necessidades imediatas da situação (Fonseca, 2001). Omitindo estas competências, sem dúvida que, perante esta sociedade da informação, o conhecimento não se constitui como tal, se não for partilhado.

A educação cognitiva, visando de forma harmoniosa o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, tem como principal finalidade proporcionar e fornecer ferramentas psicológicas que pretendem maximizar a capacidade de aprender a aprender, aprender a pensar e a refletir, de aprender a transferir e generalizar conhecimentos e de aprender a estudar e a comunicar, muito mais do que a memorizar e reproduzir informação. (Fonseca, 2001, p. 9)

Estes pressupostos indicam-nos que é importante aprender, ainda que seja muito importante aprender de forma crítica, reflexiva e com uma aplicabilidade prática e de interesse social. Fiorio, Silva e Ribeiro (2011) reforçam esta ideia e a importância da formação dinâmica de comunidades de aprendizagem, ao invés da centralização da atenção no conhecimento compartimentado. Estas comunidades assumem um papel muito relevante na aprendizagem e manutenção do conhecimento de um grupo ou organização.

Reforça-se, portanto, o processo de aprendizagem reflexivo e crítico através da criação de comunidades presenciais ou virtuais. As comunidades virtuais, sejam de prática, de aprendizagem ou sociais, são um veículo importante e facilitador de promoção e

criação destas redes, mais ou menos formais, que facilitam e impulsionam as aprendizagens colaborativas.

Contudo, a criação de comunidades que impliquem a aprendizagem colaborativa, para se transformarem num espaço de promoção do conhecimento, têm de se nortear por alguns aspetos importantes, que serão descritos nos parágrafos seguintes.

Garrison, Anderson, e Archer (2010) salvaguardam que, nas experiências de aprendizagem em comunidade, é necessário ter em consideração os aspetos de presença social, presença cognitiva e de aprendizagem.

Uma comunidade implica que um grupo de pessoas partilhe um determinado interesse, preocupação e motivação sobre um determinado assunto, interagindo de uma forma ativa para aprofundar o conhecimento nessa mesma área (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), constituindo-se como um espaço de partilha de objetivos, valores e normas, dotado de intencionalidade social, história, identidade e emoções (Dias, 2008).

Nos seus estudos, Miranda-Pinto (2012) realça a importância do desenvolvimento de uma dinâmica efetiva dentro da comunidade, sendo importante o envolvimento e o comprometimento de todos os membros, salientando-se a atuação dos moderadores, no sentido de promoverem novas formas de comunicação e renovação regular dos seus conteúdos. Incentiva-se, assim, a participação para a construção de conhecimento e o estabelecimento de processos de moderação e liderança partilhada.

Contudo, os diferentes membros da comunidade podem ter posturas e necessidades diferenciadas, nem sempre agindo e interagindo na comunidade da mesma forma. Alguns participantes têm uma postura de recetores e observadores. Apesar deste tipo de postura ser também um meio de capacitação dos diferentes agentes, sabe-se que o confronto e debate de ideias aumenta a representatividade e as aprendizagens tornam-se mais efetivas (Fonseca, 2001; Nunes, 2013).

Fica evidente que as comunidades de aprendizagem têm vários impactos positivos, tais como permitirem que os respetivos membros melhorem a sua prática através da criação contínua e colaborativa de conhecimento, facilitando a inovação, em resultado da troca de conhecimento, de experiências e de ideias, bem como através do debate sobre as mesmas (Snyder & Wenger, 2010).

Da análise das investigações acima referidas, podemos concluir que a estratégia de criação de redes que promovam a aprendizagem colaborativa será uma mais-valia, permitindo a todos os agentes envolvidos no projeto educativo da criança/jovem,

refletir sobre como ajustar e adaptar as práticas educativas/reabilitativas. Além disso, é facilitada a partilha ou adaptação dos materiais existentes, de acordo com as respectivas necessidades específicas, o que permite torná-los mais adequados, contingentes e facilitadores do processo de E/A, principalmente da linguagem oral e escrita, tornando-o mais eficiente e bem direcionado.

Acreditando que o projeto de vida de uma criança, aqui em particular de uma criança com NE, é uma questão muito séria e decisiva para a sua inclusão social, emergiu a vontade do desenvolvimento e promoção de um espaço online que promovesse a criação de uma rede que facilitasse a comunicação, a reflexão e a capacitação dos diferentes agentes educativos, de forma a tornar as suas práticas educativas/reabilitativas mais pertinentes e mais adequadas às necessidades reais, atuais ou futuras das crianças/jovens com NE.

CAPÍTULO IV

Metodologia

4.1. Justificação do tema

Dos aspetos desenvolvimentais e de aprendizagem que circunscrevem uma maior preocupação por parte dos Familiares e dos profissionais de Educação e de Saúde, destaca-se a área da linguagem oral e escrita (Azevedo, 2011)(Buckley, Bird, Sacks, & Archer, 2006)(Fricke et al., 2013) , uma vez que tem um impacto muito elevado no desempenho escolar e social de jovens com NE, mesmo quando estas alterações são de baixa intensidade.

Outros aspetos referidos como interferindo negativamente na construção de conhecimento na área das NE, são as dificuldades na comunicação efetiva entre os diferentes agentes educativos - Familiares, profissionais de Educação e de Saúde – o que retrai a partilha de saberes e *não saberes* e, conseqüentemente, a capacitação dos pais e profissionais (McWilliam, 2010).

Resumindo, no âmbito do processo educacional/reabilitativo de crianças/jovens com NE, considera-se muito importante a promoção da linguagem oral e escrita como fator de promoção da inclusão e valoriza-se, também, a partilha de conhecimentos e de recursos como um meio facilitador das aprendizagens.

Sabe-se que a partilha de conhecimentos e dúvidas nesta área potencia o crescimento dos agentes educativos, mas isso nem sempre se verifica, devidos aos fossos comunicacionais.

Neste sentido, esta investigação teve por objetivo promover as práticas educativas/reabilitativas na área da linguagem oral e escrita de crianças com NE, através de uma rede *online*, que procura vias para facilitar o processo de E/A através da partilha de conhecimentos, dúvidas e recursos, entre profissionais e familiares, promovendo a comunicação efetiva.

4.2. Objetivos gerais e específicos

A investigação desenvolvida no contexto da tese aqui apresentada pretendeu, portanto, responder ao seguinte objetivo geral:

Facilitar e promover as práticas educativas/reabilitativas dos agentes (Familiares e profissionais de Educação e de Saúde) que apoiam crianças e jovens com dificuldades na linguagem oral e escrita, através da partilha de conhecimentos e recursos.

Com este intuito concebemos o espaço *online* *Compartilha* (<http://cms.ua.pt/compartilha>), como meio para alcançar os seguintes objetivos específicos: i) promover a cultura de partilha de informação, recursos, materiais, conhecimentos e dúvidas na área da linguagem oral e escrita; ii) facilitar a comunicação efetiva entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE; iii) melhorar as práticas educativas/reabilitativas no âmbito da linguagem oral e escrita através da exploração de recursos e estratégias nos contextos naturais onde decorre a vida das crianças/jovens com NE; iv) promover práticas de aprendizagem colaborativa.

Para a concretização dos objetivos desta investigação, foi realizada uma ação conjunta e complementar com outro projeto de investigação, conduzido por Oksana Tymoshchuk, do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da UA, que teve como objetivo a criação e dinamização de um espaço *online* para a criação de uma comunidade de aprendizagem. Este projeto foi desenvolvido segundo uma metodologia de investigação *de Development Research* (metodologias de desenvolvimento), que permite o uso de conhecimento teórico para solucionar problemas práticos (C. P. Coutinho et al., 2009).

Devido à complementaridade e proximidade dos dois projetos, algumas das fases de investigação foram realizadas em conjunto, uma vez que alguns dados e procedimentos seriam pertinentes e fundamentais para alcançarmos os objetivos propostos por ambos.

4.3. Metodologia Utilizada

Com esta investigação propusemo-nos refletir e analisar uma determinada realidade: *as necessidades de partilha de dúvidas, conhecimentos e recursos materiais entre Familiares e profissionais de Educação e de Saúde, objetivando a facilitação do processo de E/A de crianças/jovens com dificuldades linguísticas*. Pretendíamos, também, propor um modelo prático para agir sobre essa realidade.

Na verdade, ambicionámos compreender uma determinada realidade, analisá-la, refleti-la e agir sobre ela, no sentido de modificar determinadas práticas e promover outras, pelo que entendemos que o estudo se caracteriza por ter algumas características da **"investigação-ação"** (C. P. Coutinho, 2014; C. P. Coutinho et al., 2009; Sanches, 2005).

Segundo Carmo e Ferreira (1998), o propósito desta metodologia é, através do método científico, resolver problemas de caráter prático. Não se pretende a generalização dos resultados; pretende-se a identificação de um determinado problema (que não tem uma solução previamente estabelecida) e a proposta de um determinado modelo prático para o solucionar, que se vai ajustando de acordo com as respostas geradas durante a própria evolução do problema, em resultado da ação desenvolvida.

Neste estudo específico, pretendíamos compreender quais as dificuldades sentidas entre os diferentes agentes educativos, ao nível da partilha de recursos, estratégias e dúvidas na área das NE, no domínio específico da linguagem oral e escrita, (perspetiva situacional - diagnóstico de um problema), como forma de facilitar essa comunicação e partilha, na perspetiva de favorecer as práticas educativas/reabilitativas na área da linguagem oral e escrita.

Propusemo-nos dinamizar um espaço *online* denominado *Compartilha* (perspetiva interventiva – proposta de uma ação deliberada para a resolução de uma situação), em que todos os participantes foram intervenientes na própria investigação (perspetiva participativa) e, de acordo com as interações estabelecidas e interesses manifestados, a dinamização do *Compartilha* se foi ajustando às necessidades e motivações da realidade (perspetiva auto avaliativa).

Após um período inicial de teste, realizou-se uma observação e reflexão tanto dos conteúdos partilhados como das interações estabelecidas e iniciou-se um novo ciclo de investigação, que teve como objetivo personalizar a intervenção em contexto natural, através da adoção de um modelo misto, com componentes *online* e presencial. Este ciclo desenvolveu-se ao longo de um período de três meses, em que foram utilizadas grelhas de registo como método de avaliação (C. P. Coutinho, 2014).

Durante o primeiro ciclo de investigação, a dinamização do *Compartilha* foi sendo adaptada às respostas e dinâmicas verificadas pelos participantes, de acordo com os estímulos provocados por uma intencionalizada e-moderação, promovendo, de forma mais evidente, a partilha de recursos, ideias e estratégias entre os diferentes intervenientes. Ou seja, o modelo teórico foi-se modificando de acordo com as evidências da prática, verificando-se uma alternância entre a ação e a reflexão crítica, através da análise das interações ocorridas durante este processo (C. P. Coutinho, 2014).

No segundo ciclo de investigação, as estratégias e recursos foram partilhados com os agentes educativos, de forma específica e personalizada, de acordo com as especificidades de cada criança/jovem com dificuldades linguísticas, no sentido da facilitação de práticas educativas/reabilitativas.

Quanto ao método usado, foi uma **investigação descritiva**, uma vez que implicou estudar e compreender uma situação para agir sobre ela durante um espaço de tempo determinado, analisando a sua evolução ao longo dos vários ciclos de estudo (Carmo & Ferreira, 1998).

Com esse propósito, foram utilizadas várias metodologias para recolha de dados: inquéritos por questionário; inquéritos por entrevista; análise de conteúdo dos recursos partilhados e da recolha de dados em contexto natural com registo de práticas (Carmo & Ferreira, 1998).

No quadro seguinte descrevemos de forma sintética quais as ações realizadas para a implementação e dinamização do *Compartilha* de forma a facilitar as práticas educativas/reabilitativas no âmbito das NE/dificuldades linguísticas.

Pretendemos com este quadro esquematizar os diferentes ciclos de investigação, respetivas dinâmicas e quais os instrumentos utilizados para recolha e análise de dados.

Ciclos de investigação	Ações implementadas	Instrumentos de avaliação utilizados
1º Ciclo de investigação <i>Dinamização do Compartilha</i>	1ª fase: Análise das necessidades; 2ª fase: Conceção do <i>Compartilha</i> ; 3ª fase: Análise de boas práticas (presenciais e online); 4ª fase: Dinamização do <i>Compartilha</i> ; - Análise dos recursos partilhados; - Análise e reflexão das interações estabelecidas.	-Inquérito por questionário; -Inquérito por entrevista; -Análise de conteúdo (Avaliação dos recursos compartilhados e análise do conteúdo de interações do site).
2º Ciclo de investigação <i>Experiência de apoio misto</i>	- Análise das necessidades específicas de três agentes educativos; - Personalização dos recursos; - Análise e reflexão das interações estabelecidas e ajuste dos recursos.	-Análise de conteúdo através das grelhas de registo da prática com os materiais personalizados.

Quadro 1: Síntese das ações realizadas nos ciclos de investigação

4.3.1. Inquéritos por questionário

Foram realizados inquéritos por questionário em duas fases da investigação, sendo que o primeiro teve como finalidade estudar a realidade atual e enquadrá-la no âmbito da investigação. Após um período de teste do *Compartilha* por um grupo piloto (adiante descrito), foi realizado um novo questionário, mais específico, que visou analisar os contributos do espaço *Compartilha* na melhoria das práticas educativas/reabilitativas dos participantes.

Para a concretização dos objetivos da fase inicial, foram elaborados dois questionários (Cf. anexo 1 e 2), um dirigido a Familiares e outro a profissionais da Educação e Saúde. O conteúdo era fundamentalmente o mesmo, com apenas algumas questões elaboradas de forma diferente.

Os dois questionários são constituídos por cinco partes. Nas duas primeiras, pretendia-se obter informação sobre dados profissionais; na terceira, obter elementos sobre a utilização que o participante fazia das TIC no apoio às crianças/jovens com NE; na quarta, recolher dados sobre a adaptação/criação de materiais para as crianças/jovens com NEE. Na quinta e última parte, procurámos perceber o posicionamento e opiniões acerca da postura do inquirido enquanto interveniente no processo educativo/reabilitativo, da valorização das tecnologias e das práticas colaborativas e comunicacionais nas NE.

A parte final do questionário circunscreveu-se a duas questões relacionadas com a disseminação de resultados, e com a possível colaboração na dinamização do *Compartilha*.

Antes de ser divulgado, o questionário passou por uma fase de peritagem por dois profissionais da área e dois pais de crianças com NE, que teceram considerações acerca da formulação das questões e especificação de alguns conceitos; essas considerações foram tidas em conta na elaboração da versão final do instrumento.

O questionário foi elaborado em formato *online* e a sua difusão concretizada através da rede de contatos pessoais e profissionais da Universidade de Aveiro, e de grupos de autoajuda.

O tratamento dos dados foi realizado através de análise descritiva, que conduziu à respetiva disposição em tabelas e gráficos, selecionados conforme entendemos servirem a uma apresentação mais eficaz.

O segundo momento de recolha de dados por questionário decorreu na fase final do primeiro ciclo de investigação, após o período de teste do *Compartilha* por um grupo piloto e foi enviado apenas aos participantes que manifestaram interesse pela área da linguagem; as questões abordavam questões centrais fulcrais para o estudo em causa (Cf. anexo 3).

Para tal, foi elaborado um questionário através do site *Typeform*, constituído por oito questões, cujo link foi partilhado no *Compartilha* e enviado, via e-mail, para o seu grupo de participantes.

Na primeira parte, pretendemos obter informações sobre os seguintes dados: a frequência com que era utilizado o *Compartilha* nos seus diferentes domínios; os materiais partilhados no âmbito da linguagem oral e escrita; os domínios específicos da linguagem oral e escrita e a frequência de uso dos recursos partilhados; e as competências promovidas ao nível comunicacional e de aprendizagem colaborativa. As últimas questões são relacionadas com a divulgação do *Compartilha* e a sua utilidade como ferramenta para a facilitação das aprendizagens em crianças/jovens com NE.

4.3.2. Inquéritos por entrevista

Para a conceção de um modelo de e-moderação do *Compartilha* (Tymoshchuk, Sousa, Almeida, & Santos, 2015), e com o intuito de apoiar o desenvolvimento de novas formas de interação social, investigámos as boas práticas de dinamização utilizadas em grupos de entreajuda na área das NE, com vista a mapear e aplicar essas estratégias no espaço *online Compartilha*.

Para tal, foi realizado um inquérito por entrevista a cinco elementos integrados em grupos de entreajuda na área das NE, três mães de crianças/jovens com NE e dois profissionais de Educação/Saúde.

Para a estruturação do guião de entrevista (Cf. anexo 4), procedeu-se a uma definição clara e rigorosa dos objetivos que pretendíamos alcançar e da forma como iríamos operacionalizar as variáveis em perguntas adequadas às metas, sempre encadeando as questões de forma lógica, sequencial e assertiva.

Destes objetivos e das dimensões que pretendemos analisar, surgiu uma grelha de análise de conteúdo, que permitiu trabalhar de forma rigorosa a informação obtida.

Neste caso específico, as categorias de análise foram definidas pelo guião de entrevista e os indicadores de cada uma das respetivas categorias emergiram do conteúdo das entrevistas.

Os cinco entrevistados foram selecionados por consideramos que poderiam dar um contributo positivo ao projeto, devido à sua experiência na dinamização ou frequência de grupos de autoajuda na área das NE, de mais longa duração em Portugal (Associações Pais em Rede, e Diferentes e Especiais, e Grupos de Pais APPT21), bem como, uma comunidade de prática *online* para a multideficiência.

As entrevistas foram agendadas previamente (após ter sido aceite o pedido de colaboração/consentimento informado) gravadas, transcritas e validadas pelos entrevistados (Cf. Anexo 5).

Para organizar, analisar e apresentar os dados obtidos na investigação, utilizámos a ferramenta Web Qualitative Data Analysis (WebQDA).

4.3.3. Análise de conteúdo

Um dos objetivos da investigação foi perceber se os recursos educativos/reabilitativos partilhados no Compartilha seriam adequados e úteis para facilitar o processo educativo/reabilitativo de crianças/jovens com NE específicas no domínio da linguagem oral e escrita.

Nesse sentido, foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo (Cf. anexo 6) baseada nos trabalhos de Ramos (2008) e (2011), adaptada de acordo com a nossa experiência relativamente ao uso frequente de recursos e materiais didáticos como forma de facilitar o acesso às aprendizagens.

Os recursos foram analisados tendo por base três dimensões: qualidade intrínseca, qualidade contextual e qualidade representativa dos recursos. Acrescentámos ainda

uma quarta categoria, relacionada com a autoria, que emergiu da importância de apurar a credibilidade, prestígio e/ou valor associados ao nome do autor ou entidade que desenvolveu o recurso.

A qualidade intrínseca refere-se ao valor do conteúdo em si mesmo, independentemente da sua forma de difusão, conceção ou público-alvo. Aqui, obtivemos informações acerca do rigor científico, integridade e objetividade.

Para perceber a qualidade contextual, relacionada com o contexto no qual se acede à informação e adequação às necessidades e estilos de aprendizagem do aluno, analisámos a relevância, utilidade, adequabilidade e o valor acrescentado para o contexto que o recurso pretendia explorar, e a sua respetiva atualidade.

A forma como a informação é representada, os aspetos técnicos e estruturais do recurso, correspondem à qualidade representativa, em que avaliamos a pertinência do tema e do título, a organização do recurso e a coerência da linguagem áudio e visual.

Para cada indicador, foram elaboradas questões específicas aos recursos partilhados. Criámos apenas três níveis de resposta: não/ausente, correspondia a 0; mais ou menos, correspondia a 1; sim /presente, correspondia a 2. Apesar do valor atribuído, não podemos considerar tratar-se uma análise quantitativa, uma vez que pretendíamos qualificar os materiais e não quantificar o número de vezes que um determinado atributo ocorria.

Estes dados foram importantes para estabelecer relações entre a qualidade intrínseca dos recursos e o seu uso, para procurarmos perceber se os recursos partilhados e utilizados poderiam representar um valor acrescentado na promoção da linguagem oral e escrita.

Numa fase final do projeto, no segundo ciclo de investigação, foi criado um grupo com uma experiência mista, presencial e *online*, com a proposta de práticas educativas/reabilitativas personalizadas. Para a avaliação desta experiência foi utilizada uma metodologia descritiva através da análise de conteúdo das grelhas de registo que foram preenchidas à medida que os agentes educativos utilizavam os recursos propostos.

Foram definidos os seguintes critérios para a análise de conteúdo: frequência de utilização dos materiais; tempo dedicado a essa utilização; motivação evidenciada pelas crianças enquanto os usavam; adequação dos objetivos propostos e análise da informação das observações, onde foram identificadas as seguintes categorias (descritas por vários autores como importantes no processo E/A): diagnóstico das

dificuldades; adaptação; atenção; motivação; empenho; facilitação das aprendizagens; atratabilidade dos materiais.

Estas diferentes abordagens na recolha e tratamento de dados permitiram a condução da investigação segundo os objetivos e propósitos da mesma.

4.4. Primeiro ciclo de investigação

A investigação desenvolveu-se em dois ciclos fundamentais. O primeiro desenvolveu-se em quatro fases. Na primeira, procedemos ao diagnóstico da realidade que queríamos estudar, ou seja, identificámos as necessidades de partilha de dúvidas, conhecimentos e recursos materiais entre Familiares e profissionais da Saúde e Educação de crianças com dificuldades na linguagem oral e escrita.

De acordo com esses dados, e baseadas na análise de boas práticas de sites *online*, concretizou-se, numa segunda fase da investigação - em colaboração com a “investigadora-parceira” e respetivo projeto, desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da UA, tal como explicitado na introdução deste relatório-tese -, um espaço *online* denominado *Compartilha*, e destinado à produção e disponibilização de conteúdos/recursos específicos que favorecessem o processo E/A em alunos com dificuldades linguísticas no domínio fonológico.

Para a dinamização deste espaço, definimos um guião de e-moderação (com base na análise de modelos de e-moderação já existentes) e, com o intuito de desenvolver novas formas de interação social, investigámos boas práticas de dinamização utilizadas em grupos de entreajuda na área das NE. Para tal, entrevistámos cinco intervenientes e ou participantes em grupos de entreajuda no âmbito das NE, com vista a mapear e aplicar essas estratégias em espaços *online*, constituindo-se esta na terceira fase do projeto.

Numa quarta fase, procedemos à dinamização do *Compartilha* através de um grupo piloto selecionado pela motivação para se envolver em práticas colaborativas (dados obtidos no questionário inicial), durante 8 meses.

Após esse período, surgiu um novo ciclo de investigação, uma etapa com experiência de apoio misto - *online* e presencial -, com personalização dos recursos partilhados. Para tal, criou-se um subgrupo de participantes para promoção de dinâmicas específicas às particularidades e necessidades desenvolvimentais de cada criança com NE que apoiavam.

4.4.1. Primeira fase: diagnóstico da realidade

Na primeira fase de investigação e de desenvolvimento deste projeto e do “projeto-parceiro”, pretendeu-se, através da realização de dois questionários, um dirigido aos Familiares e outro a profissionais Educação e Saúde envolvidos no processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE, clarificar as reais carências de formação em TIC e identificar as necessidades de partilha de *saberes* e *não saberes* sentidas por estes agentes educativos. Os dois inquéritos são, em grande parte, semelhantes, permitindo uma análise comparativa de ambos. Os questionários ficaram *online* entre 1 de Fevereiro e 15 Março de 2014. No total, foram respondidos 49 questionários do grupo dos Familiares de crianças com NE e 111 questionários do grupo dos profissionais de Educação e Saúde.

4.4.2. Caracterização do grupo de participantes – Inquérito por questionário aos Familiares de crianças/jovens com NE

Foram obtidas 49 respostas ao inquérito por questionário aplicado aos familiares, tendo-se verificado que a maioria dos respondentes foram mães (apenas quatro pais e uma avó), constatando-se um valor elevado de encarregados de educação com formação académica superior: bacharelato (3/49), licenciatura (25/49) e mestrado (6/49). Em relação à situação profissional, a maioria dos inquiridos (34/49) estava a exercer uma profissão, sendo uma parte dos mesmos, na área da educação (13/49).

A distribuição geográfica dos inquiridos era variada, incluindo todo o território de Portugal continental (45/49), Brasil (3/49) e Moçambique (1/49). Contudo, evidenciou-se uma maior prevalência na zona de Lisboa (17), seguida dos distritos de Aveiro (7) e Viseu (7). No que respeita à caracterização do educando com NE, constatou-se a distribuição do grupo dos educandos por género: sexo feminino (20) e sexo masculino (27). No que respeita ao nível de ensino, a maioria frequentava os níveis iniciais do sistema de ensino: a educação pré-escolar (15), o primeiro ciclo (10) e o segundo ciclo (8). Verificou-se também que 5 das crianças/jovens já não frequentavam o sistema de ensino.

Em relação às principais dificuldades dos educandos, foram sinalizadas as seguintes dificuldades: linguísticas (32/49); cognitivas (26/49); de socialização (14/49); psicomotoras (15/49); de motricidade (13/49); comportamentais (12/49). Salienta-se que as dificuldades linguísticas representavam uma elevada percentagem (65%) das problemáticas sinalizadas pelos EE. Os inquiridos relataram, especificamente, dificuldades muito graves e graves nas áreas de produção de sons da fala (18/49), na construção de frases na oralidade (23/49) e na leitura de textos (13/49).

A maioria dos familiares inquiridos referiram que os educandos com NE beneficiavam de acompanhamento profissional, principalmente terapia de fala (30/49), consultas de desenvolvimento (28/49), apoio de educação especial (28/49) e terapia ocupacional (24/49).

4.4.3. Caracterização do grupo de participantes – Inquérito por questionário aos profissionais de educação/reabilitação de crianças/jovens com NE

Verificou-se que, dos 111 respondentes, a maioria é do sexo feminino (94/111) e que a faixa etária com maior representatividade se situa entre os 31 e os 40 anos (40/111). Geograficamente, os respondentes exerciam a sua atividade profissional em todo o território nacional (continental e ilhas), sendo que os mais representados foram os distritos de Aveiro (38/111), Viseu (20/111) e Lisboa (12/111). Em relação à atividade profissional que os inquiridos desempenhavam, 67 enquadraram-se como profissionais de Educação e 52 como profissionais da Saúde (sendo que oito profissionais tinham desempenhado funções tanto na Saúde como na Educação). Verificou-se uma maior representatividade de professores (36/111) - 14 dos quais eram professores de EE -, de terapeutas da fala (22/111), de técnicos de psicomotricidade (15/111) e de psicólogos (14/111), entre todas as profissões referidas na amostra. Constatou-se que a maioria dos profissionais inquiridos afirmou não possuir formação específica em EE (60/111). Em relação à experiência profissional/tempo de serviço, os grupos mais representados situam-se entre os seguintes intervalos: "11 e 20 anos" (34/ 111), "5 e 10 anos" (27/111) e "há menos do que cinco anos" (26/111).

Podemos destacar que no ano letivo 2013/14, 91 dos profissionais inquiridos estavam a apoiar, ou tinham incluído nas suas turmas, crianças/jovens com NE. Desse grupo, 46 profissionais indicaram que estavam a apoiar menos do que 10 crianças/jovens, 31 profissionais davam apoio a "entre 11 a 20 crianças/jovens", e 17 profissionais apoiavam "entre 40 a 50 crianças/jovens".

4.4.4. As necessidades de partilha de informação e recursos

Relativamente às necessidades de partilha por parte dos profissionais, foi referido pela maioria dos inquiridos que procuravam ideias na internet algumas vezes por semana (46/111). Ainda assim, a maioria dos inquiridos referiu que, pela web/internet, raramente ou nunca partilhava experiências e dúvidas (68/111), assim como raramente ou nunca partilhava materiais e recursos (65/111). Em relação às respostas dadas pelos EE, podemos considerar que os dados convergiram, uma vez que a maioria

referiu que raramente ou nunca partilhava experiências e dúvidas na web/internet (2/111) e também raramente ou nunca partilhava materiais e recursos (40/111).

Em relação aos blogues/sites dedicados a partilha de informação na área da EE, grande parte dos inquiridos revela que conhece pouco e utiliza com baixa frequência. Entre os recursos mais utilizados, os profissionais destacam a "Escola Virtual" (48/111), os grupos de Facebook (45/111) e o "Pais em rede" (26/111). Os familiares inquiridos indicaram os mesmos blogues/sites mas em outra sequência, dando a preferência aos Grupos de Facebook (28/111), seguidos dos Pais em rede" (22/111) e "Escola Virtual" (12/111).

Apesar destes indicadores de partilha, a maioria dos inquiridos, tanto profissionais como Familiares, considera que a partilha, a comunicação e o envolvimento entre os diferentes agentes educativos facilita o processo de aprendizagem/reabilitativo de crianças/jovens com NE, com os seguintes indicadores, respetivamente de profissionais e de Familiares, relativamente a: partilha - 101/111; 38/49; comunicação - 107/111; 30/49; e envolvimento - 107/111; 42/49. É importante também realçar que, na sua maioria, o grupo de profissionais inquiridos sente parcialmente falta de colaboração entre os diferentes agentes educativos (56/111), enquanto que no grupo dos Familiares esta perceção de falta de partilha é mais evidente (15/49, concordam totalmente e 14/49, concorda parcialmente).

Podemos considerar que os Familiares de crianças com NE se sentem competentes para auxiliar os seus educandos na promoção da linguagem oral e escrita (respetivamente 26/49 e 42/49). Contudo, um grupo representativo de profissionais referiu que sentia falta de conhecimentos que lhes permitissem auxiliar os seus alunos no âmbito das aprendizagens da linguagem oral e escrita.

Outro aspeto importante foi o facto de os profissionais de Educação e de Saúde considerarem como motivação muito importante (43/49) e importante (44/49) realizar formação em TIC para criar projetos em rede. Nesse sentido, a maioria dos inquiridos realçou a importância do envolvimento dos diferentes agentes educativos na elaboração de recursos digitais (72/111 profissionais, concordam totalmente e 26/49 Familiares concordam) e destacou que gostaria de participar em projetos de partilha (58/111 profissionais concordam totalmente e 23/49 Familiares, concordam).

Em relação à perceção de colaboração entre os diferentes agentes, é curioso que todos os inquiridos, tanto familiares como profissionais, referiram que têm mais iniciativas de colaboração com os outros agentes do que os outros agentes têm para com eles.

Este fosso entre a procura de colaboração e a solicitação de colaboração é mais visível entre os agentes educativos.

Em síntese, este estudo pretendia caracterizar as perceções dos profissionais e encarregados de educação acerca das suas práticas de utilização das TIC para NE e a importância atribuída pelos participantes à partilha de conhecimentos, estratégias e recursos no âmbito do processo educativo/reabilitativo das crianças com NE.

A análise de dados realizada evidencia que, na sua maioria, o nosso grupo possui uma perceção positiva sobre as TIC, considerando que estas constituem um auxiliar importante no processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE.

Os resultados parecem indicar que os profissionais e encarregados de educação, na sua maioria, possuíam conhecimentos em TIC e utilizavam, na sua prática diária, as ferramentas mais comuns. A maioria dos agentes educativos utilizavam as TIC para a criação/adaptação de materiais, de acordo com as necessidades das crianças que apoiavam, limitando-se, contudo, ao uso de ferramentas básicas do Office. Observando estes resultados podemos considerar que a utilização de *softwares* educativos destinados à EE é diminuta tanto no grupo dos Familiares, como no dos profissionais. No entanto, uma grande parte dos Familiares demonstrou interesse em conhecer mais sobre estes softwares, enquanto que, entre os profissionais, este interesse é menos representativo. Os dados obtidos nos questionários vão ao encontro dos dados dos estudos realizados recentemente em Portugal, que evidenciam um baixo nível de conhecimento e utilização das tecnologias destinadas à EE em profissionais de educação e nas famílias destas crianças (Rêgo, 2010; Ribeiro, 2012; Ribeiro, Moreira, & Almeida, 2009).

De forma consistente com a temática explorada na presente tese, observámos que os Familiares e profissionais consideraram que a área mais preocupante na prática educativa/reabilitativa era a linguística, sentindo falta de recursos específicos que promovessem o desenvolvimento de competências de linguagem (oral e escrita). Estes dados vão ao encontro dos coligidos na pesquisa bibliográfica e justificam o enfoque do projeto de investigação na área da linguagem oral e escrita.

Relativamente às necessidades de partilha, a maioria dos agentes educativos considerou muito importante a partilha, o envolvimento e a comunicação entre todos os agentes no processo educativo/reabilitativo; no entanto, pela análise de trocas de conhecimento, experiências e competências pela web/internet, constatou-se um baixo nível de desenvolvimento da cultura de partilha em rede.

No que diz respeito às percepções de práticas colaborativas, os agentes de cada área consideravam ter maior iniciativa de colaboração do que os seus pares de outras áreas profissionais. Este fosso comunicacional é maior entre médicos e agentes de outras áreas de atuação. Os dados obtidos neste estudo convergem com o descrito na bibliografia, nomeadamente observando estudos em que se concluiu que os agentes educativos têm dificuldade em adotar práticas reflexivas e cooperativas (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2010) e em operacionalizar uma rede de comunicação efetiva e de partilha de conhecimentos, estratégias, recursos e materiais entre os diferentes agentes educativos (Franco, 2007; McWilliam, 2010).

Em síntese, e pelos dados obtidos, considerámos pertinente a criação de um espaço que facilitasse a comunicação e a troca de conhecimentos, dúvidas e materiais entre os diferentes agentes educativos.

4.4.5. Segunda fase: conceção e dinamização do espaço *online Compartilha*

A conceção do espaço *online Compartilha* assenta num modelo ecológico e transdisciplinar, uma vez que se centra nas necessidades e interesses da criança e da família, em que os diferentes agentes educativos adaptam, partilham, transferem competências e conhecimentos, coordenando as suas práticas educativas/reabilitativas numa perspetiva mais funcional e natural para a promoção das diferentes áreas desenvolvimentais e de construção do projeto de vida para cada criança/jovem (McWilliam, 2010; Trivette, Dunst, & Hamby, 2010).

O espaço *online Compartilha* tem como princípio atribuir importância máxima à partilha de conhecimento e recursos, com o intuito de desenvolver uma comunidade de aprendizagem na qual as partilhas não sejam apenas parte de um repositório, mas que se assumam como elementos desencadeadores dos processos de reforço da comunicação e da interação dos participantes com os conteúdos, seus pares e moderadores.

O espaço *online Compartilha* foi concebido para a concretização de dois projetos parceiros, distintos nos seus objetivos de estudo e análise, mas semelhantes pelo uso do *Compartilha* para alcançar esses mesmos objetivos. Por isso, na sua conceção e construção foram definidos alguns passos em ação partilhada com a colega Oksana Tymoshchuk.

A implementação do espaço *online* seguiu vários passos preliminares que, de forma resumida, se apresentam a seguir: i) escolha do tipo de suporte que iria servir de base ao espaço; ii) escolha do nome e registo do domínio; iii) criação do logótipo;

iv) seleção do modelo mais adequado em termos de design e de público-alvo; v) configuração do espaço garantindo a sua acessibilidade; vi) validação do *Compartilha*; vii) Dinamização e moderação do *Compartilha*.

Optámos pela plataforma de gestão de conteúdo de código aberto Drupal, com um layout simples e agradável, de fácil utilização, tentando estruturar interfaces promotores de uma boa navegação e legibilidade.

Para uma melhor organização do espaço, foram criados as seguintes áreas: “Desafios”, “Compartilhas”, “Dádivas”, “Grupos” e “Ajuda”.



Figura 4. Homepage do espaço online *Compartilha*.

Para facilitar o acesso rápido à informação, existe também um botão denominado “pesquisa” a partir do qual o utilizador poderá realizar as suas pesquisas através de uma palavra-chave.

A área “Compartilhas” tem dois botões, um denominado “criar compartilhas” e o outro, “pesquisar compartilhas”, visionando-se as últimas dez compartilhas.

Para facilitar a pesquisa e, consequentemente, o acesso aos conteúdos e materiais, criou-se um sistema de categorização por itens em cinco *checkboxes*, como se descreve no quadro 2.

Tipo de partilha	Fase escolar	Necessidades especiais	Área curricular	Formato de partilha
<ul style="list-style-type: none"> • Dúvida • Desabafo/ Experiência • Estratégias/ Recursos • Informação útil • Pedido ajuda • Legislação • Outro 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escolar • 1º ciclo • 2º ciclo • 3º ciclo • Secundário • Ensino Superior • Profissionalização • Outro 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão • Audição • Motricidade • Fala e Linguagem • Comunicação • Leitura • Escrita • Grafia • Matemática • Raciocínio lógico • Comportamento • Atenção • Memória • Relacionamento interpessoal • Perceção • Autonomia • Outro 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do meio • Matemática • Português • Língua estrangeira • Música • Ciências • História • Geografia • Biologia e Geologia • Física e Química • Informática • Formação Cívica • Educação física • Educação visual • Educação tecnológica • Educação Moral • Outro 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Áudio • Documento • Apresentação • Software • Jogo • Outro

Quadro 2. Categorização das partilhas

Qualquer partilha realizada pode ser categorizada como “urgente”, sendo neste caso colocada na *homepage* numa posição de destaque.

Na *homepage* do site visualizam-se os desafios⁷ em curso e três colunas que contêm as “partilhas recentes”, as “partilhas urgentes” e as “partilhas mais votadas”. Os participantes podem votar e comentar as partilhas e os desafios.

Este espaço foi construído para ser utilizado de forma intuitiva, rápida e eficiente, tanto na pesquisa como na partilha de recursos e materiais, como estratégias, com o intuito de ser uma ferramenta para a facilitação das práticas educativas/reabilitativas.

Sempre que ocorria uma partilha ou era lançado um desafio no *Compartilha*, enviava-se, automaticamente, para todos os participantes, um aviso por e-mail com o assunto “novidades no *Compartilha*” e com o título e autor da mesma.

O apoio técnico, identidade gráfica e alojamento do site foi realizado pela Universidade de Aveiro, pelos STIC – Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Depois de ter sido construído, o *Compartilha* passou por um período de teste, que decorreu no início de outubro de 2014, durante 5 dias: foi proposto a seis peritos,

⁷ Desafios: ações deliberadas para provocar dinâmicas de partilha e de interação entre os participantes

escolhidos de acordo com o seu perfil crítico e envolvimento em atividades relacionadas com as NE, que usassem as diferentes funcionalidades do *Compartilha*, mediante atividades preestabelecidas, e que registassem as suas opiniões/perceções sobre a usabilidade e a funcionalidade do site.

Como pretendíamos em espaço ativo e dinâmico, propusemo-nos construir um modelo de moderação que promovesse a comunidade participativa, envolvida e com uma liderança progressivamente partilhada, para que, desta forma, o espaço fosse autossustentável e funcionasse como uma comunidade de aprendizagem no âmbito das NE. Foi, portanto, realizada uma pesquisa de modelos de e-moderação já existentes, para adaptá-los às especificidades da comunidade que pretendíamos criar.

Desses modelos de comunidades *online* existentes, ressaltaram os de Salmon (2000) de Almenara (2006) e de Miranda-Pinto (2009).

Salmon (2000) refere que o modelo de e-moderação envolve um moderador ativo e é constituído por cinco passos, no qual o envolvimento do participante vai evoluindo desde a identificação e familiarização com o espaço *online*, até um ponto de envolvimento efetivo. Desta forma, os participantes conseguem alcançar os seus objetivos individuais através das dinâmicas estabelecidas pela comunidade *online*.

Em Almenara (Almenara, 2006) é diferenciado o papel do moderador nas três fases propostas por este modelo (semelhantes ao modelo de Salmon (2000)). Na primeira, o moderador é mais encorajador e interventivo, enquanto que na segunda assume mais um papel de supervisor e animador; já na última é entendido enquanto um revisor crítico.

Miranda-Pinto (2009) realça cinco dimensões que caracterizam as interações dentro de uma Comunidade de Prática (CoP) *online*: *Social e de Partilha; Negociação, Empenho Mútuo e Cooperação; Colaboração e Construção de Conhecimento; Liderança e Moderação em Ambientes Online e Construção de Identidade em Ambientes Online*. Estas cinco dimensões permitem uma análise das interações em vários níveis, o que, de acordo com a autora, deve ser consolidado para a afirmação e criação da identidade deste tipo de comunidades.

Para além deste levantamento bibliográfico, fomos tentar perceber, junto de grupos de entreajuda no âmbito das NE (presenciais e *online*), as estratégias de moderação mais valorizadas por eles, com vista a mapeá-las e aplicá-las em espaços *online*. Assim, e para apurar as estratégias de partilha e de construção do conhecimento utilizadas nestes grupos, foram realizadas cinco entrevistas a:

- A1 - Uma moderadora de um grupo presencial de uma das "Oficinas de pais", promovidas no âmbito de um projeto da associação Pais em Rede que estava a decorrer desde 2012. Cada "oficina" era constituída por oito sessões que se distribuíam por três meses, aproximadamente;
- A2 - Uma participante / mãe de uma das "Oficina de Pais" da Associação Pais em Rede;
- A3 - Uma participante de um Grupo de Partilha e Orientação Técnica (GPOT), promovido pela associação "Diferentes e Especiais". Estes grupos são compostos por Familiares de crianças e jovens com NE, que se encontram periodicamente para partilhar histórias, experiências e sentimentos; as sessões realizam-se uma vez por mês, desde, aproximadamente, 2011;
- A4 - A criadora/dinamizadora do grupo "Pais 21", um grupo de entreajuda fechado, 'alojado' no "Grupos" do Google, que funciona desde 2008 e utiliza principalmente o e-mail para partilhar vitórias, derrotas, dúvidas, estratégias, recursos, etc.;
- A5 - Uma e-moderadora de uma Comunidade de Prática *Online* no âmbito das NE chamada "Multideficiência: pais e docentes em rede", desenvolvida no âmbito de um projeto de doutoramento (Nunes, 2013) que decorreu de 2009 a 2012.

Dos cinco participantes entrevistados, três eram mães de crianças/jovens com NE e dois eram profissionais de Educação/Saúde. Os critérios de seleção destes cinco elementos relacionaram-se com o facto de serem pessoas que dinamizavam/frequentavam comunidades de entreajuda, no âmbito das NE, bem sucedidas e sustentáveis em Portugal. Considerámos importante obter a perspetiva de dinamizadores de comunidades presenciais e de e-moderadores de comunidades *online*, uma vez que estas experiências poderiam ajudar a dinamizar o *Compartilha* e, assim, permitir que alcançássemos os objetivos inicialmente propostos, principalmente ao nível da melhoria das práticas educativas/reabilitativas na área da linguagem oral e escrita.

Procurámos essencialmente identificar os seguintes aspetos: i) fatores relevantes na motivação para a participação em grupos de entreajuda/autoajuda; ii) estilos de comunicação utilizados na moderação das sessões; iii) características de liderança; iv) situações favoráveis para o desenvolvimento do grupo e estratégias de questionamento/reflexão usadas pelo grupo; v) estratégias e dinâmicas de entreajuda e de autoajuda; vi) presença de *compartilha* de recursos e

situações/estratégias que tenham sido favoráveis; vii) existência de construção colaborativa de materiais e situações/estratégias que tenham sido favoráveis.

Para tal, foi criado um guião de entrevista com categorias e indicadores contingentes com os objetivos e aspetos a identificar. A análise foi realizada através do webQDA, em que se registou o número de ocorrências dos indicadores em cada entrevista. A representação da frequência apurada foi feita através de gráficos de barras.

Considerámos os dados obtidos interessantes e pertinentes para a implementação e desenvolvimento do *Compartilha* (Anexo 6- transcrição das entrevistas).

Relativamente às motivações que levam as pessoas a participar em comunidades de entreaajuda no âmbito das NE, os entrevistados mencionaram um leque de motivos, com destaque para os seguintes: procura de empatia, sentimento de falta de apoio de família e sentimento de solidão, como se observa na Figura 5.

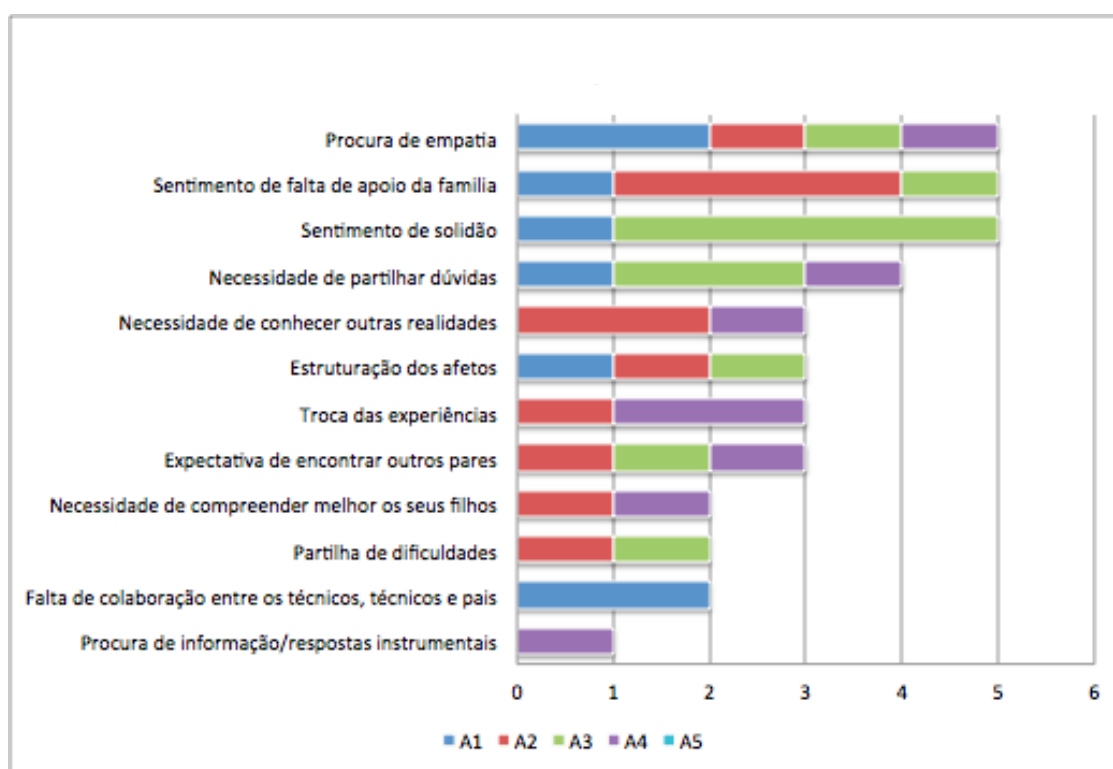


Figura 5. Motivações dos entrevistados para participar em comunidades de entreaajuda no âmbito das NE

Os aspetos menos referidos estão relacionados com a procura de informação e respostas instrumentais. Nesta amostra específica podemos considerar que o que motivou as pessoas a participarem foi a necessidade de se sentirem incluídas num grupo onde se sentissem compreendidas, e não tanto a necessidade de procurarem soluções e estratégias, como referiu uma entrevistada:

"Eu acho que é a partilha e encontrar outros que estejam no mesmo processo. Eles não vão à procura de respostas instrumentais ao contrário do que eu imaginava, mesmos das leis, é mesmo esta questão de partilhar e de sentir que alguns estão a compreender o que estão a dizer e que não vão ser julgados, acho que é muito a partilha emocional e de escuta e que estão a falar e que alguém está a perceber o que realmente é a tristeza." (participante A1)

Os entrevistados dos grupos presenciais referiram que os encontros tiveram uma periodicidade quinzenal ou mensal, de forma a dar continuidade ao processo de pacificação emocional, em que foram estabelecidos, em conjunto, tópicos/temas de discussão que facilitassem essa mesma progressão.

Em relação aos estilos de comunicação, foram evidenciados os estilos mais reflexivos (referido por um entrevistado) e empáticos (referido por dois entrevistados). A comunicação não-verbal das emoções/sentimentos (referido por três entrevistados) foi um dos aspetos realçados pelos entrevistados como promotor da empatia em relação aos membros do grupo.

As dinamizadoras dos grupos presenciais e as e-moderadoras referiram que o processo de criação de uma comunidade é um processo muito demorado, exigindo persistência, disponibilidade temporal e uma liderança ativa. Na opinião das entrevistadas, se o grupo ficar em autogestão, sem dinamização, a comunidade acabará por desaparecer.

As entrevistadas referiram que, para construir uma comunidade bem-sucedida no âmbito das NE, o moderador deve possuir um conjunto de características, evidenciadas no gráfico da Figura 6.

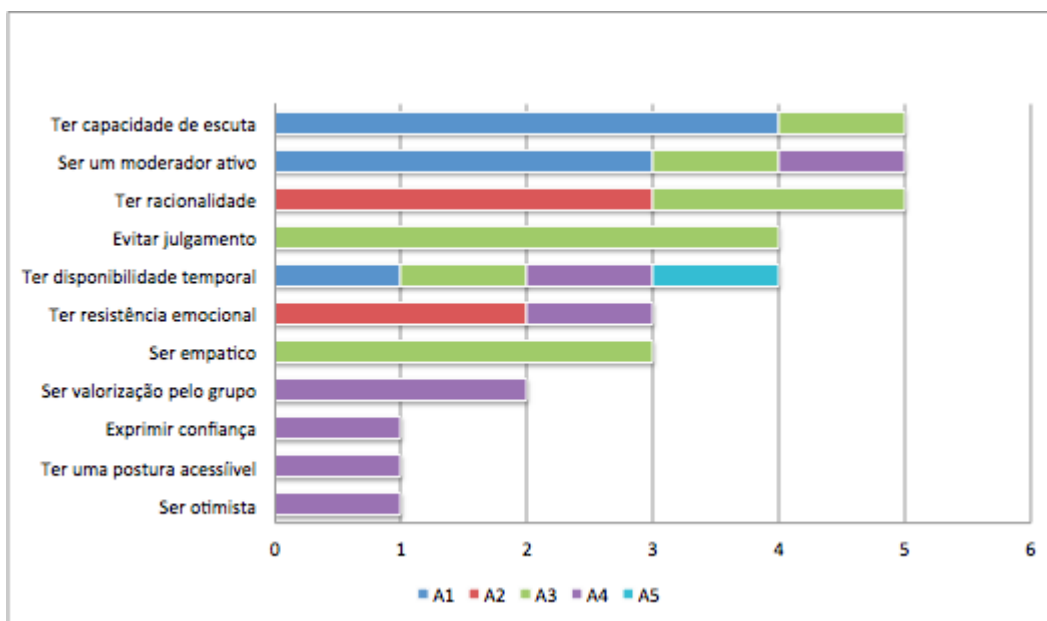


Figura 6. Características do moderador

Foram ainda destacadas diversas características do moderador, como a capacidade de escuta, a moderação ativa e a racionalidade na condução da moderação. Duas entrevistadas referiram que estes grupos necessitam de um moderador que não esteja emocionalmente tão envolvido na problemática como os outros participantes, sendo essa uma condição essencial para que ele/ela possa facilitar a condução para a progressão emocional, e ajudar a encontrar respostas nessa via.

Os entrevistados referiram uma vasta gama de estratégias que foram utilizadas na dinamização destas comunidades, destacando as seguintes: i) criação de espírito de comunidade; ii) promoção de sentimento de segurança e confiança; e iii) lançamento de questões/temas para debate, como pode observar-se na Figura 7.

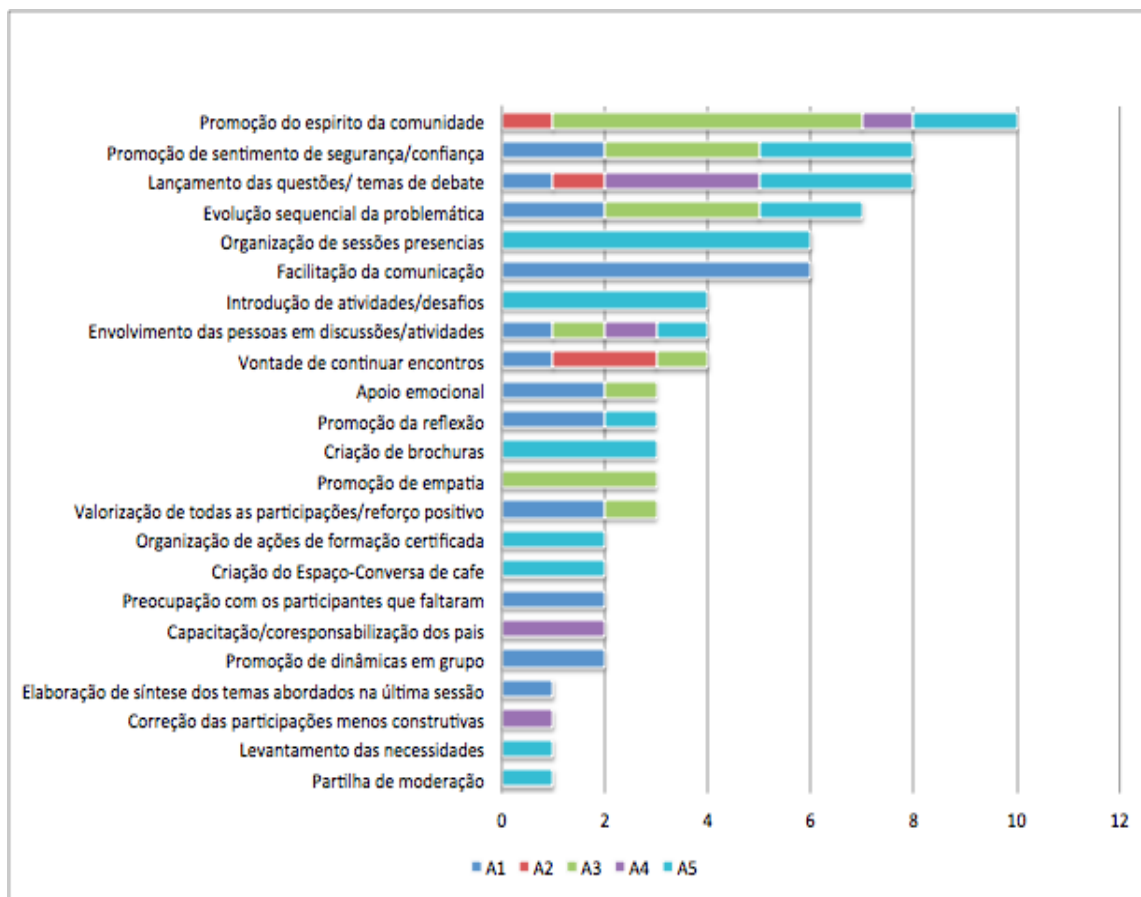


Figura 7. Estratégias de moderação

As moderadoras dos grupos *online* salientaram que a realização de encontros presenciais foi determinante para a promoção da interação entre os intervenientes do grupo *online*. Ou seja, o encontro presencial foi importante para quebrar algumas barreiras e preconceitos entre pessoas que não se conheciam pessoalmente e que, por isso, tinham receio de se exporem e/ou de serem julgadas.

Consideramos pertinente realçar que a estratégia de “partilha de moderação”, referida por vários autores como um aspeto importante no ponto de vista da sustentabilidade destas comunidades podendo portanto ser um dos fatores determinantes para a longevidade destas comunidades (Miranda-Pinto, 2009; Nunes, 2013), foi referida apenas uma vez pelos inquiridos do presente estudo.

Segundo a e-moderadora entrevistada: “(Estes espaços) são úteis e pertinentes, mas, a realidade é que, depois de eu deixar de ter disponibilidade para dinamizar a rede, a rede morreu... as pessoas disseram que dinamizaram, mas nada...”. (participante A5).

Relativamente às estratégias e dinâmicas de entreaajuda e de autoajuda, realçaram-se a procura colaborativa de soluções, a criação de uma rede de apoio e lançamento de questões e temas de debate, como se pode observar na Figura 8.

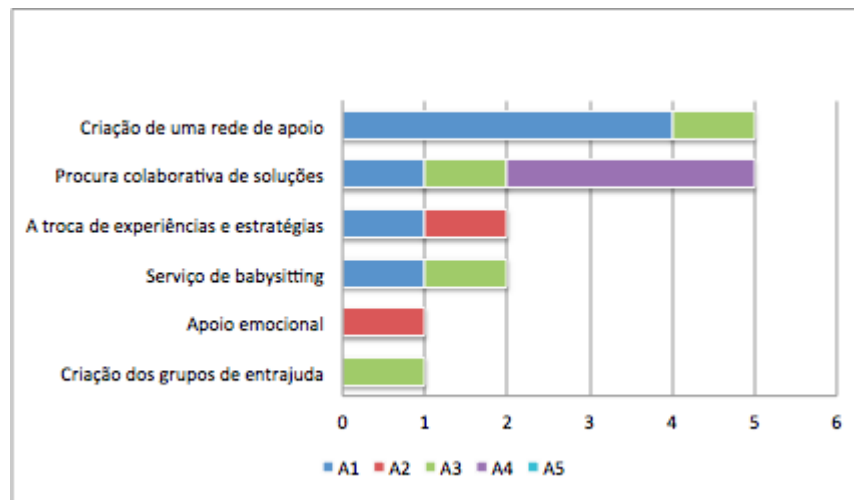


Figura 8. Estratégias e dinâmicas de entreaajuda

Os participantes indicaram valorizar as questões de partilha emocional e outro tipo de informações úteis. Com a progressão da comunidade, surgiu alguma partilha de recursos e informações, como ajudas técnicas, apoio legislativo relativo a benefícios fiscais, apoios da Segurança Social, etc., como se pode observar no gráfico da Figura 9:

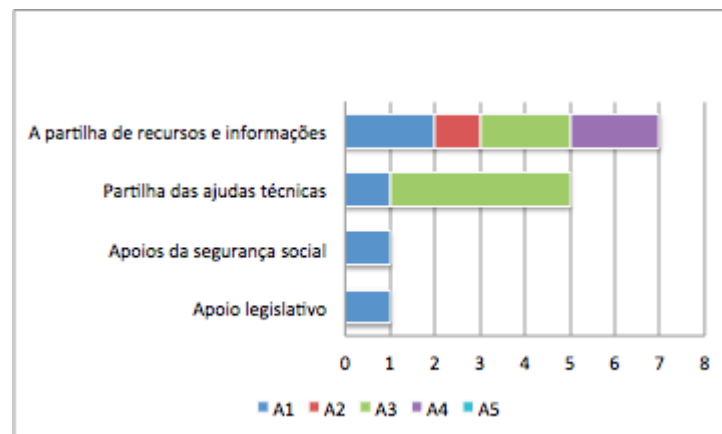


Figura 9. Partilha de recursos

Mesmo com esta progressão, as moderadoras referiram que não se verificou a construção colaborativa de materiais. As moderadoras das comunidades *online* mencionaram que os participantes tinham alguma dificuldade, tanto na partilha dos materiais, como na partilha de opiniões e conhecimentos, como representado na Figura 10 e no excerto da entrevista:

“As pessoas tinham mais dificuldade em partilhar as suas próprias experiências, porque tinham receio de serem julgadas pelo outro. E eu dizia, vocês fazem coisas tão interessantes, porquê que não partilham uns com os outros? E elas respondiam: eu não sei se é interessante para os outros. Tinham, portanto, dificuldade em partilhar por insegurança da parte delas.” (Participante A5).

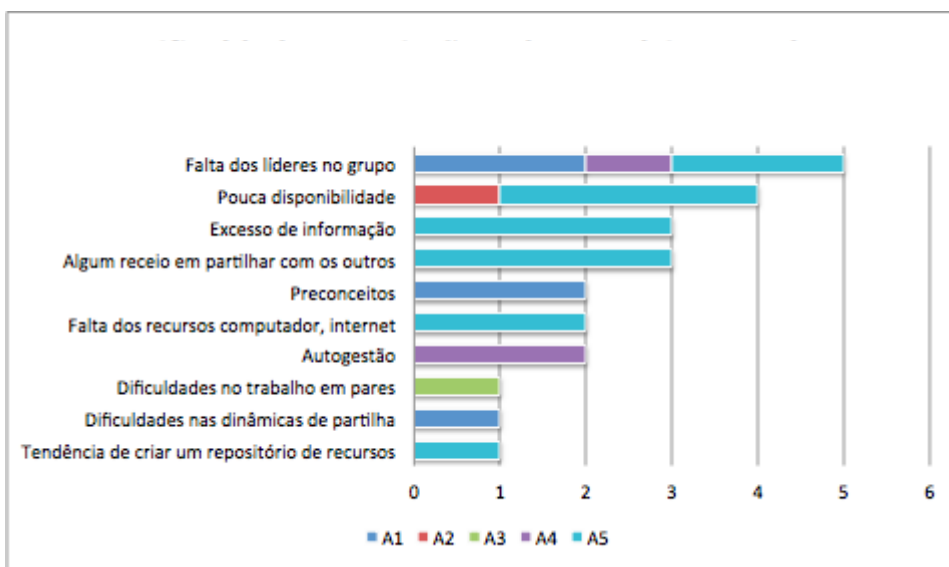


Figura 10. Dificuldades na criação e desenvolvimento das comunidades

Quando inquirimos as entrevistadas acerca do tempo que demora a “construir uma comunidade” as respostas apontaram sempre a questão do tempo e da longevidade das comunidades “*Ui... é uma coisa que demora muito tempo, não desistindo, é sempre lançando coisas novas, envolvendo as pessoas...*”. (Participante A4)

De uma forma geral, identificamos uma perceção muito positiva sobre a importância e a pertinência destes grupos no âmbito das NE.

Como referiu uma das participantes:

“(...) quando conheci este grupo senti um alívio, porque deixei de estar em esforço e aquilo que eu percebi é que bastava falar por meias palavras ou por meias frases, que eles percebiam exatamente o que eu estava a dizer, e isso não se aprende numa escola, não se tira com um curso, apenas se sente e sente-se com a aprendizagem, que é única, que é a aprendizagem da vida”. (participante A3)

(...) É a problemática em comum, tínhamos algo que nos unia, que mais ninguém entendia, a empatia que se cria entre uns e outros, entre pais e mães, é tão especial e tão única, que não encontramos isso em mais lado nenhum". (participante A2)

Salienta-se que quatro dos entrevistados referiram a vontade dos participantes em dar continuidade aos encontros do grupo, o que aponta para a necessidade de criação e desenvolvimento destas comunidades.

Em síntese, percecionámos, pela análise das entrevistas, elementos importantes e viáveis de serem implementados na nossa comunidade, designadamente: a valorização da identificação com a comunidade; a existência de encontros presenciais; o sentimento de confiança; a partilha da moderação; o lançamento de questões e de desafios; a procura coletiva de soluções; a partilha de recursos e materiais. No fundo, pode concluir-se que as pessoas procuram uma comunidade no âmbito das NE que as fortaleça e as capacite como indivíduos, sejam pais ou profissionais, sendo essa também a tónica do *Compartilha*.

No seguimento da análise dos modelos teóricos e das entrevistas, foi elaborado um modelo de dinamização e moderação do espaço *online Compartilha* (Tymoshchuk et al., 2015), que permitisse um acompanhamento das especificidades desta comunidade de apoio às NE. Este modelo, elaborado para ambos os projetos, é constituído por uma sequência de cinco passos, com o propósito de envolver os participantes, aprofundar e multiplicar as interações, e assim contribuir para um melhor dinamismo da comunidade.

Modelo de 5 passos do *Compartilha*



Figura 11. Modelo de E-Moderação *Compartilha*

Neste modelo, a mediação colaborativa, apontando para uma liderança partilhada, surge como essencial para a criação de novas oportunidades, para que os participantes possam envolver-se de forma mais ativa no processo de construção das suas aprendizagens, garantindo o sucesso e sustentabilidade da comunidade *online*. Desta forma, os principais objetivos de cada passo são os seguintes:

I. Familiaridade com a plataforma:

- Transmitir a identidade do *Compartilha* e organizar o ambiente de aprendizagem;
- Apresentar metas e objetivos claramente definidos;
- Assegurar a acessibilidade, para que todos os participantes possam receber e enviar pedidos de informação;
- Assegurar que todos sabem utilizar a plataforma e as ferramentas de comunicação;
- Assegurar procedimentos éticos;
- Estabelecer relações interpessoais;
- Promover o desenvolvimento de um ambiente de confiança mútua, amigável e socialmente positivo.

II. Socialização on-line:

- Conhecer o grupo, as suas expectativas e experiências anteriores, a fim de organizar atividades que sejam interessantes e desafiadoras para a comunidade;
- Garantir a socialização dentro da comunidade, dando aos participantes a oportunidade de contribuírem com novas ideias e experiências;
- Promover a capacidade dos participantes de expressar os seus sentimentos, opiniões e pontos de vista;
- Estimular ou manter o nível de interesse dos participantes;
- Promover o modo positivo de discutir as questões, mesmo as mais polémicas;
- Contribuir para diminuir a distância social entre os participantes;
- Preparar os participantes para aprenderem de forma colaborativa e discutirem ideias, usando argumentos sólidos e definidos dentro de princípios éticos.

III. Compartilha de recursos, de saberes e *não saberes*:

- Promover a partilha de informação/ recursos;
- Facilitar a partilha de dúvidas e *não saberes*;
- Criar o gosto e a necessidade de partilhar;
- Estimular os participantes a explorar questões que conduzam à reflexão;
- Promover uma interação mais comprometida;
- Promover a cooperação na realização de atividades entre os participantes.

IV. Construção colaborativa de conhecimento e recursos:

- Promover competências de reflexão e colaboração na construção de conhecimento;
- Promover que o grupo de participantes manifeste controlo sobre a sua própria aprendizagem;

- Valorizar a criatividade e a aprendizagem colaborativa;
- Facilitar o desenvolvimento de grupos de interesses, face a trabalhos temáticos;
- Desenvolver a liderança partilhada na negociação dos múltiplos discursos, interpretações e representações de conhecimento.

V. Maior envolvimento, maior responsabilização e maior autonomia:

- Promover a autonomia do grupo;
- Fomentar a responsabilização na realização de tarefas;
- Promover a autoavaliação/reflexibilidade;
- Promover a autoformação em TIC;
- Promover a implementação de estratégias de e-moderação pelos próprios elementos do grupo;
- Fomentar que cada um dos participantes reflita sobre o seu conhecimento;
- Contribuir para desenvolver a autonomia e solidez do grupo.

Pretende-se, assim, apoiar a construção e dinamização de um espaço interativo *online*, que facilite a partilha de informação entre profissionais e famílias, de forma apelativa e dinâmica, e que possa tornar-se flexível e autossustentável, com uma produção subsequente de conteúdos e recursos produzidos/adaptados pelos próprios utilizadores, principalmente na área da linguagem, uma vez que é uma das áreas em que foi manifestada uma maior preocupação, tanto no estudo inicial como nos indicadores bibliográficos.

Respeitando a forma sequencial e progressiva, foi construído um guião de dinamização (Cf. anexo 7) com vários desafios e dinâmicas, de forma a tornar a comunidade envolvida e ativa no processo de construção colaborativa de conhecimento, implementando meios facilitadores de comunicação e de conhecimento na área da linguagem oral e escrita, para responder aos objetivos deste projeto.

Todos os passos descritos anteriormente - a conceção do Compartilha, a sua concretização, a elaboração do modelo de e-moderação -, foram realizados em

conjunto e em simbiose com a investigadora-parceira, Oksana Tymoshchuck, e o respetivo projeto de investigação.

Durante o período de teste, qualquer pessoa podia aceder ao *Compartilha* e fazer o *download* dos recursos; contudo não podia realizar comentários nem visualizar as dinâmicas implementadas. Após o período de teste, o *Compartilha* ficou disponível para qualquer utilizador sem restrições.

A figura 12 evidencia a apresentação das compartilhas na *homepage* do *Compartilha*, de acordo com a atualidade das mesmas, caráter de urgência e as mais votadas. Desta forma o utilizador terá uma visualização global, despertando curiosidade e facilitando a pesquisa.



Figura 12. Exemplo de compartilhas do espaço *online* *Compartilha*

4.4.6. Caracterização do grupo piloto

No final do questionário *online* aplicado na fase inicial do estudo, foi colocada a questão: "Está interessado em participar na elaboração/adaptação de recursos específicos e na dinamização de um espaço *online* de partilha e autoformação em TIC para a educação especial?". Em caso afirmativo, os inquiridos deveriam indicar o seu e-mail, tendo este procedimento assegurado a constituição de um grupo piloto de profissionais e familiares.

Apesar de a maioria dos participantes ter referido que gostaria de estar envolvido na dinamização do *Compartilha* (75 profissionais e 43 Familiares), e de terem sido convidados via e-mail, apenas 55 aceitaram este desafio.

O grupo piloto foi, portanto, constituído por 55 participantes, dos quais 12 Familiares de crianças/jovens com NE, 24 profissionais de Educação, 18 profissionais de Saúde, e um profissional na área das Tecnologias (figura 13). O grupo era maioritariamente feminino (42/12).

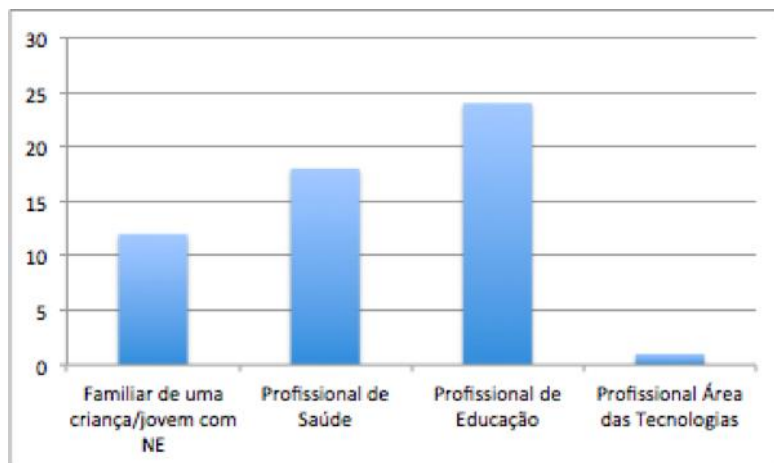


Figura 13. Grupo piloto

Cinco pais e um profissional, participantes do grupo piloto, estavam ou já tinham estado integrado em grupos de entreajuda/autoajuda presencial.

A média de idades era de, aproximadamente, 37 anos, e as idades oscilavam entre os 22 e os 72 anos. Porém, uma vez que apenas um participante tinha a idade máxima indicada, podemos considerar que o intervalo de idades estava compreendido entre os 20-24 e os 50-54 anos.

4.4.7. Caracterização dos pais

Numa perspetiva de trabalho transdisciplinar, é dada relevância ao papel dos pais/Familiares no processo educativo/reabilitativo das crianças e jovens com NE, como parte integrante do grupo dos agentes educativos.

Nesse sentido, e como um dos propósitos do Compartilha era a capacitação dos pais, incentivámos a participação dos mesmos. No entanto, dos 43 contactados, apenas 12 manifestaram “vontade” de participar no projeto. Este subgrupo foi constituído por onze mães e um pai.

A maioria dos elementos do grupo tinha idades compreendidas entre os 40 e 54 anos (8), dentro de um intervalo de 30 a 72 anos.

Grande parte dos participantes pais possuía formação superior (8), tendo sido identificadas as seguintes profissões: advogada; diretora administrativa e financeira;

designer gráfica; jurista; engenheira; escritora; estudante; professora; técnica de química; tradutora e rececionista (duas mães).

4.4.8. Caracterização dos profissionais de Educação

O grupo dos profissionais de Educação era maioritariamente constituído por professores (22), sendo metade destes especializados no âmbito das NE, três docentes do ensino superior, e uma educadora de infância, tal como se pode visualizar na Figura 14.

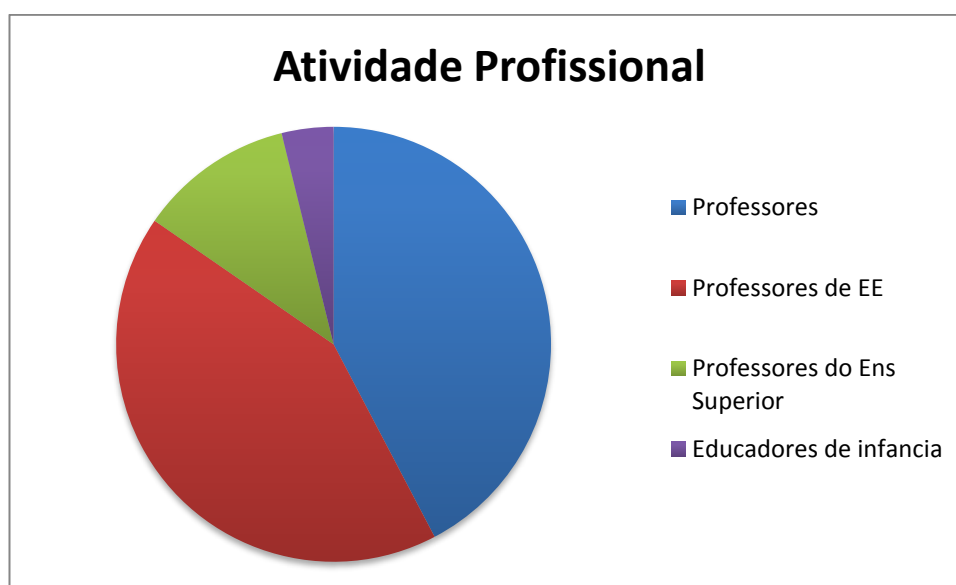


Figura 14. Atividade profissional dos profissionais de Educação

O intervalo etário deste grupo situava-se entre os 25 e os 54 anos, e as faixas etárias com mais representação estavam entre os 30 e os 44 anos (17). Apesar de ter uma maior representatividade feminina, o grupo era integrado por seis elementos do sexo masculino.

4.4.9. Caracterização dos profissionais de Saúde

No grupo de 18 diferentes profissionais de Saúde, havia Psicólogos (8), Técnicos de Educação Especial e Reabilitação (5), Terapeutas da Fala (3) e Terapeutas Ocupacionais (2), como se pode verificar na Figura 15.

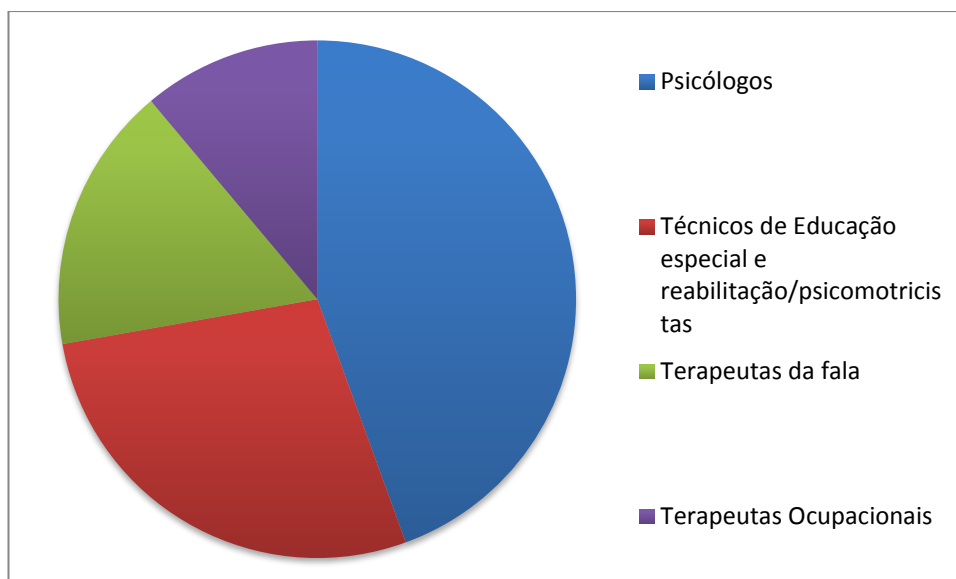


Figura 15. Caracterização dos profissionais de Saúde

De acordo com o padrão verificado anteriormente, o grupo era maioritariamente constituído por elementos do sexo feminino (15), e a média de idades situava-se na faixa dos 30 aos 34 anos.

4.4.10. Análise da participação do grupo piloto no *Compartilha*

Como já foi referido, o *Compartilha* e o seu modelo de e-moderação foram testados por um grupo piloto constituído por 55 participantes (24 profissionais de Educação, 18 profissionais de Saúde, 1 profissional da área das Tecnologias e 12 Familiares de crianças/jovens com NE), durante 9 meses. Este período de teste ocorreu entre o “lançamento” do *Compartilha*, no dia 15 de outubro de 2014, e o segundo encontro presencial, a 17 de julho de 2015.

No total, na área “compartilhas”, foram realizadas 428 partilhas de recursos/materiais/estratégias sob diversos formatos: fotos, PDF, Word, vídeos, sítios na Internet, ficheiros de som, etc. Verificou-se que 107 partilhas foram feitas por profissionais de Saúde, 63 por profissionais de Educação, e 18 por Familiares. As restantes 240 partilhas foram realizadas pelas moderadoras do site.

Segundo dados recolhidos pela investigadora-parceira, no total, no *Compartilha*, foram lançados 26 desafios que incentivaram 166 interações dentro da comunidade. Entre os desafios com a maior participação e interação, destacaram-se aqueles relacionados com a identificação das necessidades de materiais e de temas (48 interações); “o perito responde” (45 interações); atividades relacionadas com épocas festivas (31 interações). Os desafios que pretendiam encontrar soluções para os

pedidos de ajuda geraram 11 interações e o desenvolvimento de recursos originou oito interações.

Em relação aos pedidos de ajuda, foram realizados 18, sendo que 11 vieram dos profissionais de Saúde, cinco dos profissionais de Educação, e apenas dois foram formulados pelos pais. Estes pedidos obtiveram 38 respostas-sugestões para resolução das situações colocadas, em que 21 respostas foram dadas pelos profissionais de Educação, 15 pelos profissionais de Saúde e apenas três foram proporcionadas pelos pais. No total, para resolver as situações colocadas, os participantes partilharam 59 recursos.

Destacaram-se as interações relacionadas com pedidos de ajuda e pedido de esclarecimento de dúvidas. Em contraste, verificaram-se poucas interações na resposta a essas mesmas dúvidas e partilha de materiais em resposta a pedidos de ajuda. Estes dados vão ao encontro do descrito por Nunes (2013) e respetiva entrevista, na qual refere que os participantes consideram de muita utilidade o uso deste tipo de ferramentas na ótica do utilizador, mas retraem-se no momento da partilha, com receio de serem julgados, e também porque não creem que o seu conhecimento possa ser uma mais-valia para a situação em causa.

No espaço *online*, cada partilha pode ser categorizada segundo os itens acima referidos. Foi realizada uma pesquisa para apurar o número de partilhas “Estratégias/Recursos” realizadas em cada subárea específica da área “Necessidades Especiais”.

Realizou-se o mesmo processo para identificar as partilhas relacionadas com o item “Pedido de Ajuda”.

Esta pesquisa foi realizada para verificarmos as áreas em que houve mais partilha de materiais e para percebermos se realmente a área da linguagem oral e escrita era uma área prioritária, na qual se verificavam mais partilhas para corresponder às necessidades da população com NE.

Como havia vários recursos e materiais úteis para várias áreas, o somatório do número de partilhas nas diversas áreas foi superior ao número total/global de partilhas. Estes dados podem ver-se na Figura 16.

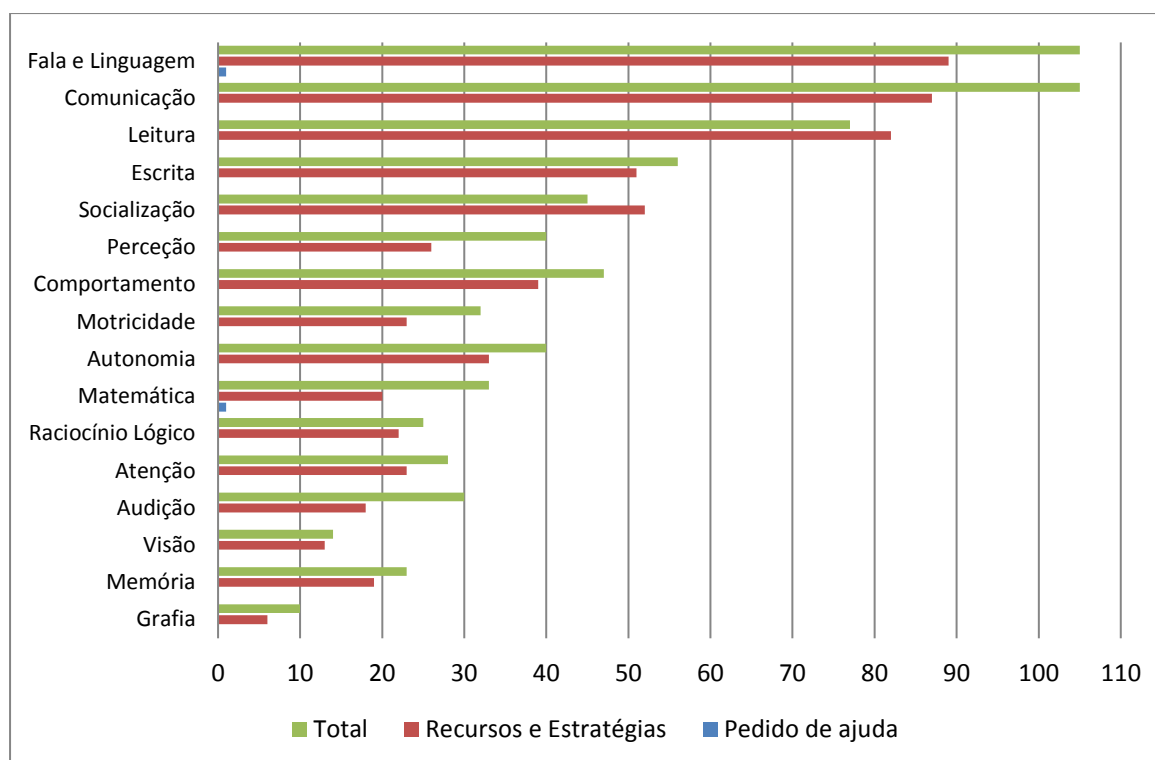


Figura 16. Compartilhas por áreas de Necessidades Especiais

Como se pode verificar no gráfico da Figura 16, a linguagem oral e escrita é considerada uma área prioritária em termos desenvolvimentais, e que envolve mais preocupação por parte dos agentes educativos. Verificaram-se apenas dois pedidos de ajuda, especificamente identificados: um para a área da fala e linguagem, e outro para a área da matemática.

Uma vez que, como era esperado, se verificou um maior dinamismo nas áreas relacionadas com a linguagem oral e escrita, foram promovidas algumas dinâmicas destinadas a privilegiar esta área, nomeadamente pelo lançamento de desafios.

Dos 26 desafios lançados no decorrer do período de teste, oito relacionaram-se com a área da linguagem. No primeiro, os participantes foram desafiados a votar num recurso mais interessante sobre a temática natalícia e foi premiado um recurso relacionado com o treino fonológico. Posteriormente, sugerimos a partilha de materiais, estratégias e atividades que promovessem a leitura e a escrita para um menino com trissomia 21, que estava a revelar algumas dificuldades em acompanhar o programa do 1º ano de escolaridade. No final do primeiro trimestre, promovemos uma “rubrica” denominada o “perito responde”, e criámos uma votação *online* para selecionar as temáticas mais interessantes para serem discutidas. No seguimento destas interações tivemos, durante 15 dias, um “perito” na área da linguagem para responder a dúvidas e partilhar estratégias.

Alguns desafios foram criados como reação a alguns materiais compartilhados na área da linguagem, nos quais os participantes foram desafiados a recrear e a adaptar esses materiais de acordo com as suas necessidades.

No período de teste realizaram-se dois encontros presenciais, que tiveram como objetivo promover a proximidade entre os participantes, e debater algumas temáticas sobre acessibilidades e apoio tecnológico para a linguagem. Os dados obtidos comprovaram o envolvimento do grupo piloto na partilha de recursos, ideias e dúvidas na área da linguagem oral e escrita, e revelaram uma participação mais ativa e dinâmica perante os desafios relacionados com esta temática.

Nesse sentido, e uma vez que a área onde houve mais partilhas foi efetivamente a da linguagem oral e escrita, categorizámos as áreas específicas das partilhas no domínio linguístico e qualificámos os materiais partilhados, conforme abaixo descrito. Esta análise teve como objetivo aprofundar a nossa compreensão sobre a utilidade e mais-valia destes recursos para a facilitação do processo educativo/reabilitativo na área da linguagem.

4.4.11. Recolha e análise dos recursos na área da linguagem oral e escrita no *Compartilha*

Foram analisadas as partilhas na categoria “estratégias/recursos” e relativas às “necessidades especiais” – Audição; Fala e Linguagem; Comunicação; Leitura e Escrita. De acordo com esses critérios, foi realizada uma análise aos recursos partilhados. No que respeita aos materiais produzidos pelas moderadoras, apenas foi realizada a análise das leituras e dos votos.

Como já foi referido, para esta tarefa foi elaborada uma grelha de análise (Cf. Anexo 6) baseada nos trabalhos de Ramos et al. (2011) e Pinto (2007), e que permitiu avaliar a qualidade intrínseca, a qualidade contextual, a qualidade representativa e a qualidade de autoria dos recursos.

Esta avaliação não teve como objetivo verificar e catalogar os recursos; tratou-se antes de uma análise qualitativa, baseada na nossa experiência e em informações de outros autores, para que fosse possível retirar algumas ilações sobre os recursos partilhados; as áreas em que houve mais leitura dos recursos (supondo-se um maior interesse no respetivo uso, na prática educativa/reabilitativa); e a qualidade dos mesmos para atingir os objetivos a que estes se propunham.

Segundo Ramos et al. (2011), podemos considerar que, se os recursos tiverem mais qualidade nos diferentes domínios, mais eficiente será o seu uso e mais positivo o seu

impacto na consecução dos respetivos objetivos, melhorando-se assim as aprendizagens.

Durante o período de teste com o grupo piloto foram realizadas 164 partilhas na área da linguagem oral e escrita, circunscrita nas seguintes Necessidades Especiais categorizadas no Compartilha: Audição; Comunicação; Fala e Linguagem; Leitura e Escrita. Foi analisado e classificando cada recurso nos diferentes domínios linguísticos: Fonologia (Fo), Leitura (L), Escrita (E), Morfossintaxe (MS); Léxico (Le), Pragmática (P) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Notou-se uma maior expressividade no domínio fonológico, de leitura, de escrita e na área da comunicação alternativa e aumentativa, como se pode visualizar na Figura 17.

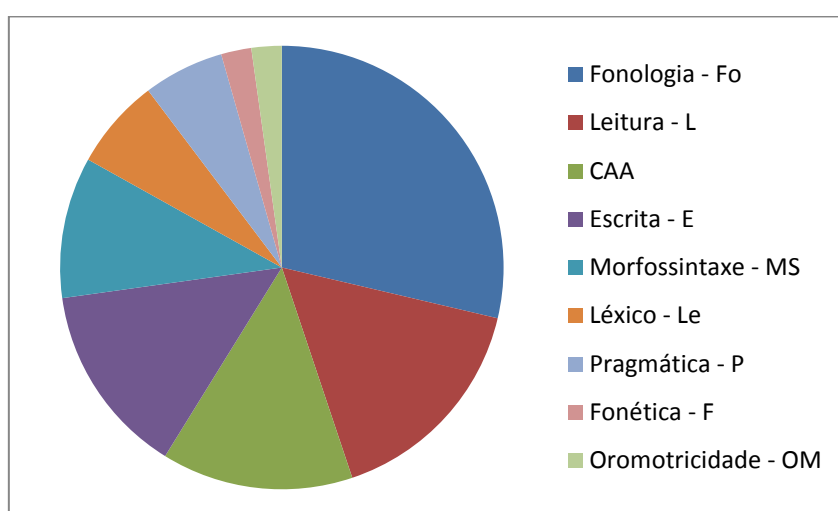


Figura 17. Compartilhas por área na área da linguagem oral e escrita

As partilhas foram realizadas maioritariamente pelas e-moderadoras, sob a identidade “admincompartilha”.

A partilha de recursos nesta área foi, pois, realizada maioritariamente por admincompartilha (32), T (27), AM (9), Ok (8), M (3), P (uma com nove recursos), I (um1), T (1), AB (1), tendo sido analisado o número de votos e o número médio de leituras para cada área específica, na procura de melhor compreender o interesse e o uso dos recursos por parte dos utilizadores do Compartilha.

Nesse sentido, constatamos que os recursos com maior votação e mais leituras estão relacionados com a área da oromotricidade do léxico e da escrita, e que as partilhas mais lidas foram as relativas à Fonética, à Pragmática e à Fonologia.

A média de leituras das restantes áreas não se diferenciou muito, notando-se uma valorização de todas. Podemos justificar os valores mais elevados na área da fonologia,

já que esta é, tal como destacado por diferentes autores (Capovilla & Capovilla, 2007; Sim-Sim et al., 2008; Snowling & Hulme, 2011; Viana, 2006) , uma das áreas prioritárias no desenvolvimento da linguagem; já os valores elevados na área da pragmática e da fonética podem ser justificados pelo facto de ter havido poucos recursos partilhados que tendo tido mais leituras, foram usados de forma repetida.

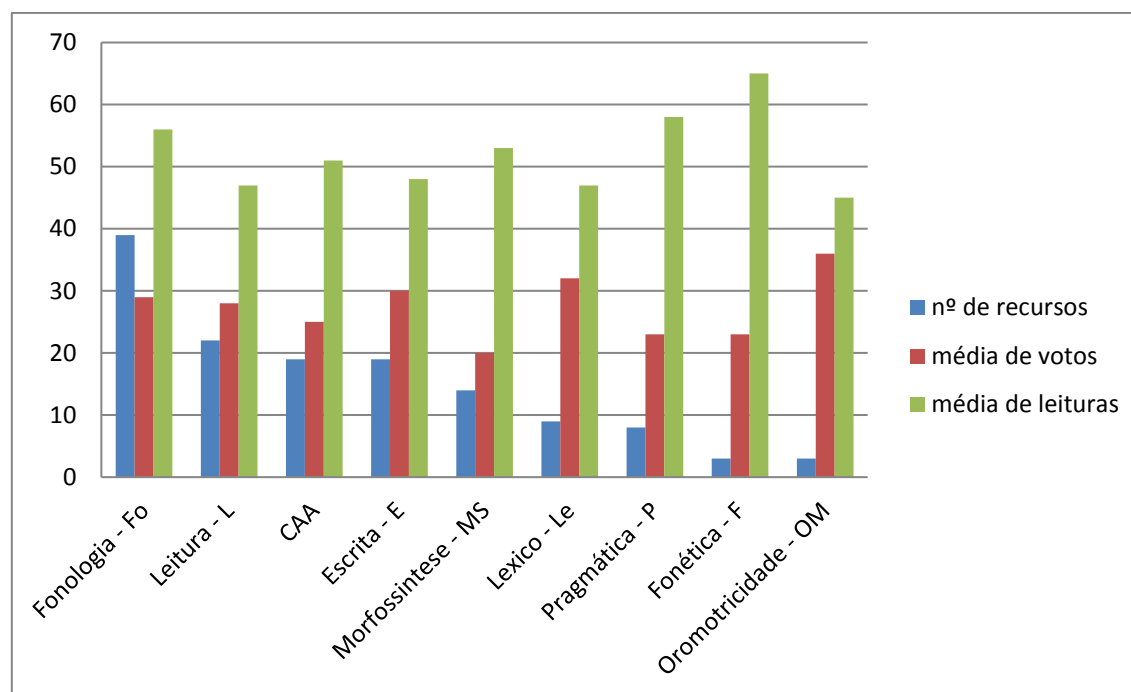


Figura 18 - Votações e leituras dos recursos

Dos recursos mais votados, salientam-se os que promovem competências na área da fonologia, leitura, escrita e comunicação. Curiosamente, dois dos três recursos partilhados na área da oromotricidade também estão no grupo dos 10 recursos mais votados como se pode observar no gráfico seguinte.

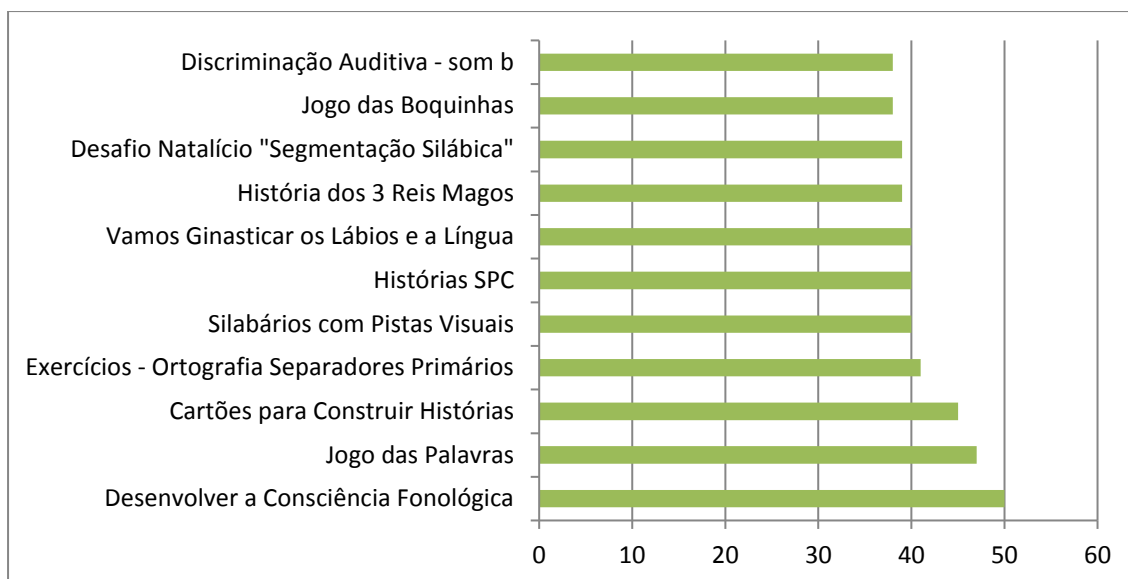


Figura 19. Recursos com mais votos

Relativamente aos recursos mais lidos, sobressaem também os relacionados com a promoção das áreas que autores de referência e participantes indicam como áreas prioritárias no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, nomeadamente a área da fonologia, da leitura e da escrita.

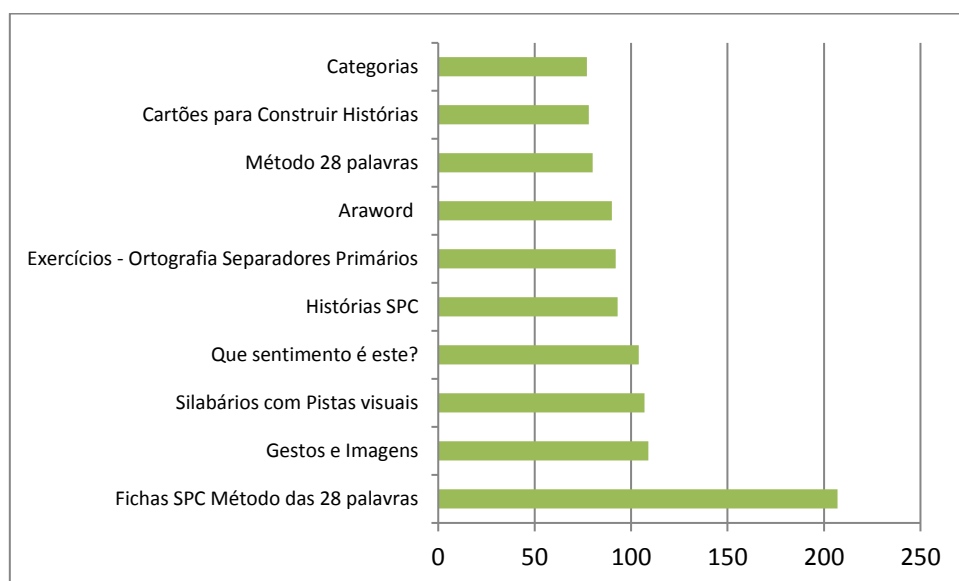


Figura 20. Recursos com mais leituras

Para procurar perceber se os recursos partilhados na área da linguagem oral e escrita seriam uma ferramenta útil, adequada e pertinente aos objetivos propostos por cada material, foi realizada uma classificação de cada um dos recursos, avaliando-se a qualidade intrínseca, contextual, e representativa de autoria.

Foram utilizados apenas três níveis de apreciação: 0–ausente; 1–médio/razoável; 2–presente/adequado.

De uma maneira geral, podemos considerar que os recursos partilhados, nos seus diferentes critérios de classificação, se percebem num nível médio alto, como se pode constatar na Figura 21.

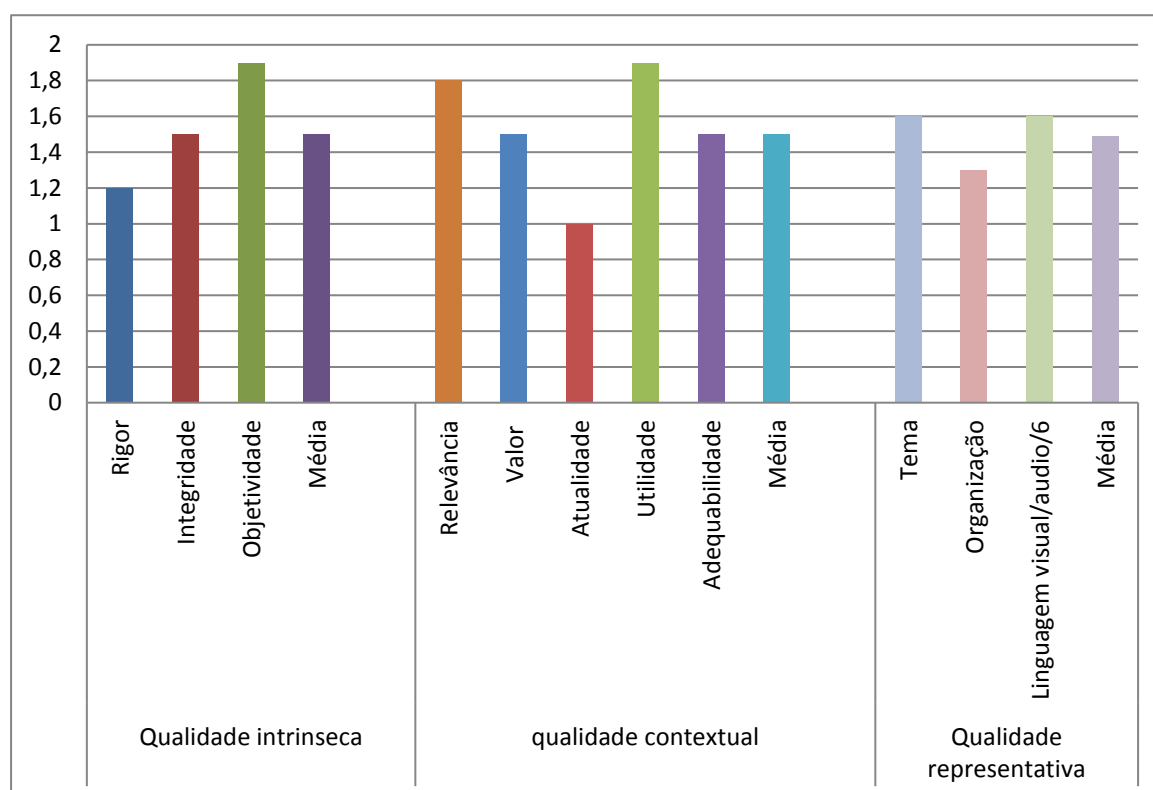


Figura 21. Classificação dos Recursos

Estes dados evidenciam que os materiais partilhados respeitam, de uma maneira geral, o rigor científico, a integridade e a objetividade do recurso. Representam também um valor acrescentado para explorar os objetivos a que se propõem, como uma ferramenta útil, atual e adaptável às diferentes especificidades das crianças/jovens. Têm uma temática apelativa, organizada, com uma linguagem visual e/ou auditiva estimulante, que promovem a motivação da criança/jovem na utilização e consequente aprendizagem.

Em relação à autoria, apenas 30% dos recursos tinha a identificação dos autores e, ainda assim, a maior parte desses recursos identificados, não tinha informações acerca dos autores.

Verificou-se uma classificação acima do nível médio dos recursos mais votados e mais lidos; ou seja, pela análise destes dados podemos considerar que os participantes neste projeto procuraram e valorizaram materiais rigorosos do ponto de vista científico e que fossem relevantes, úteis, adaptáveis e com linguagens, visual e auditiva, apelativas, tal como é espelhado nas figuras 22, 23, 24, 25, 26 e 27.

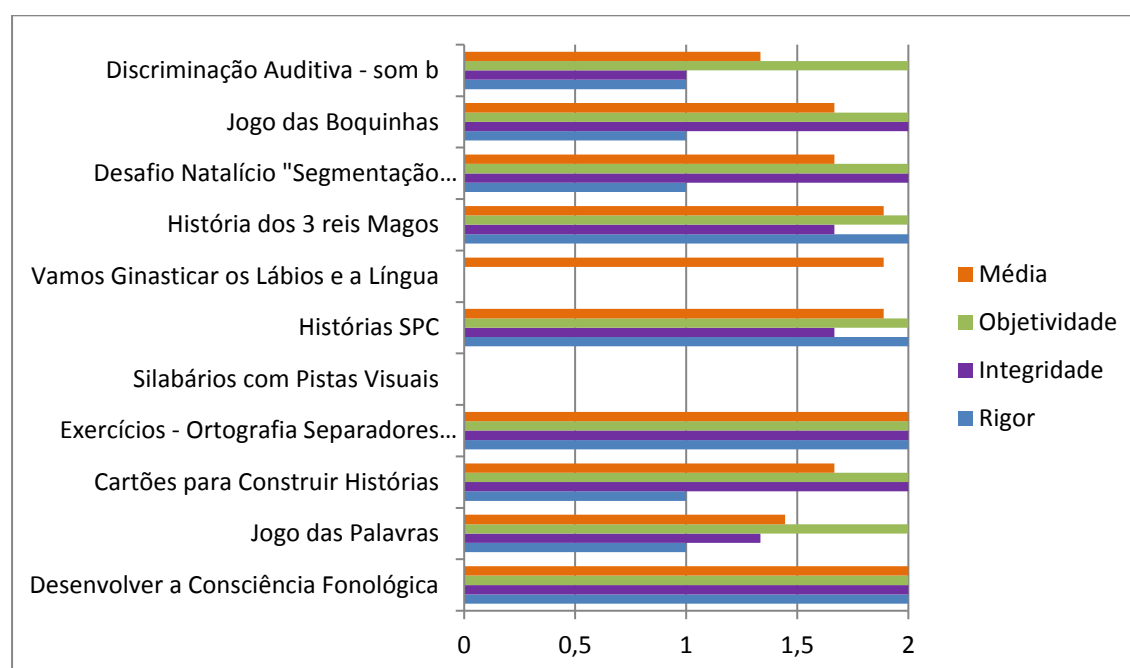


Figura 22. Classificação da qualidade intrínseca dos recursos mais votados

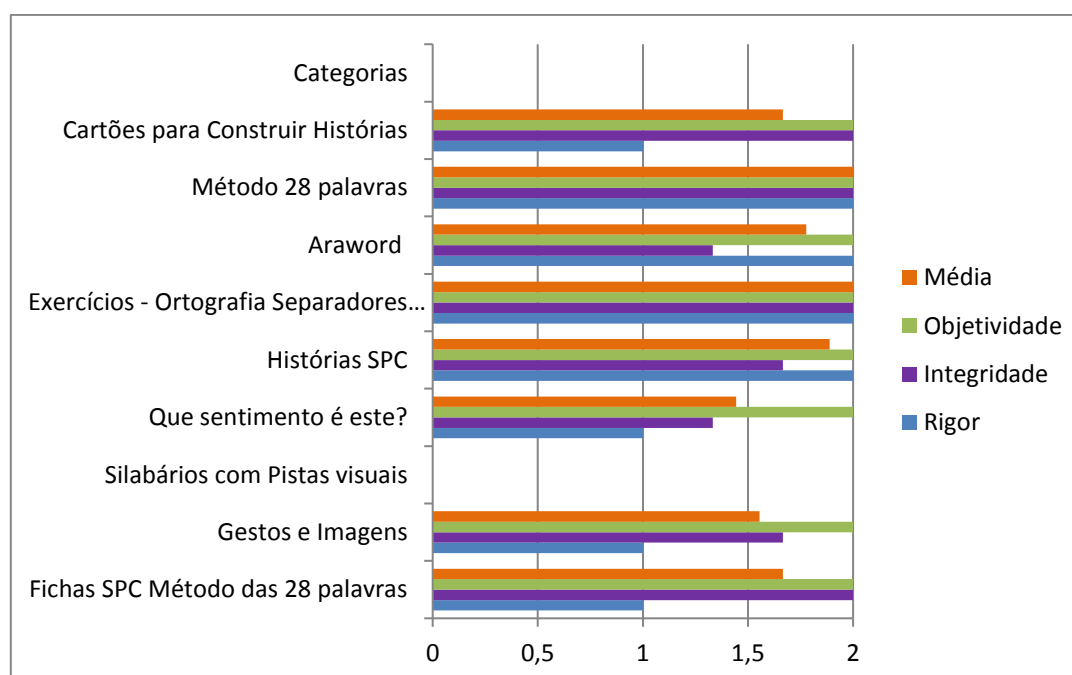


Figura 23. Classificação da qualidade intrínseca dos recursos mais lidos

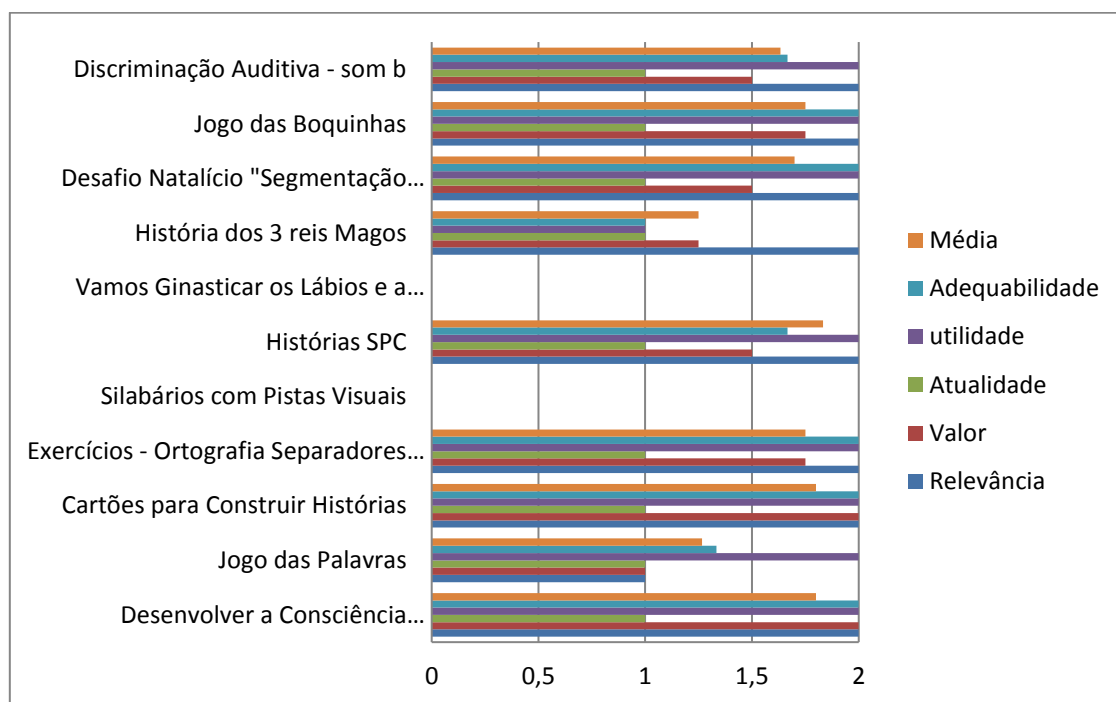


Figura 24. Classificação da qualidade contextual dos recursos mais votados

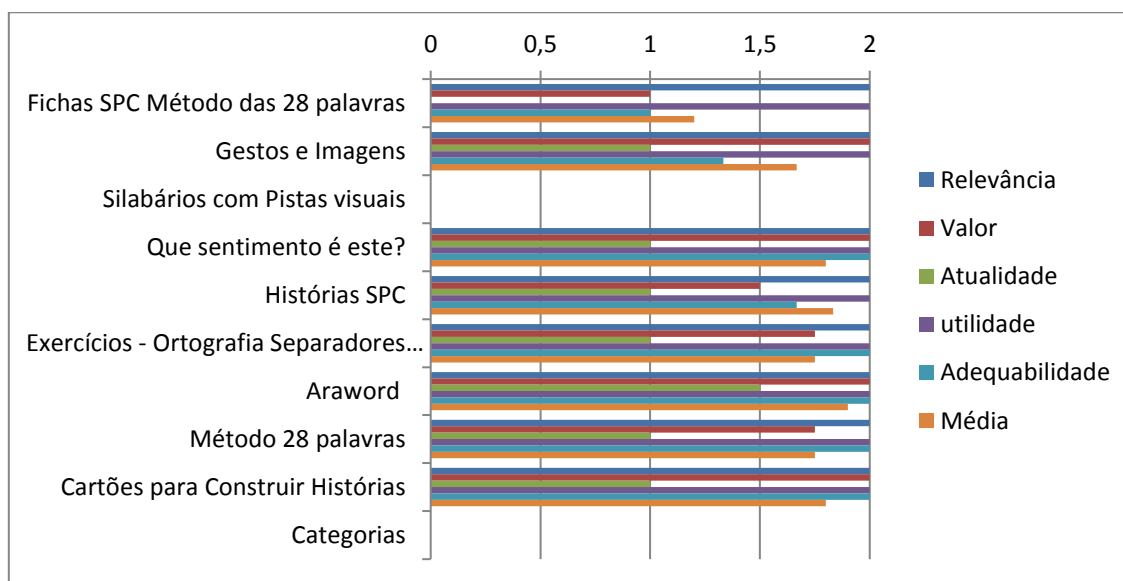


Figura 25. Classificação da qualidade contextual dos recursos mais lidos

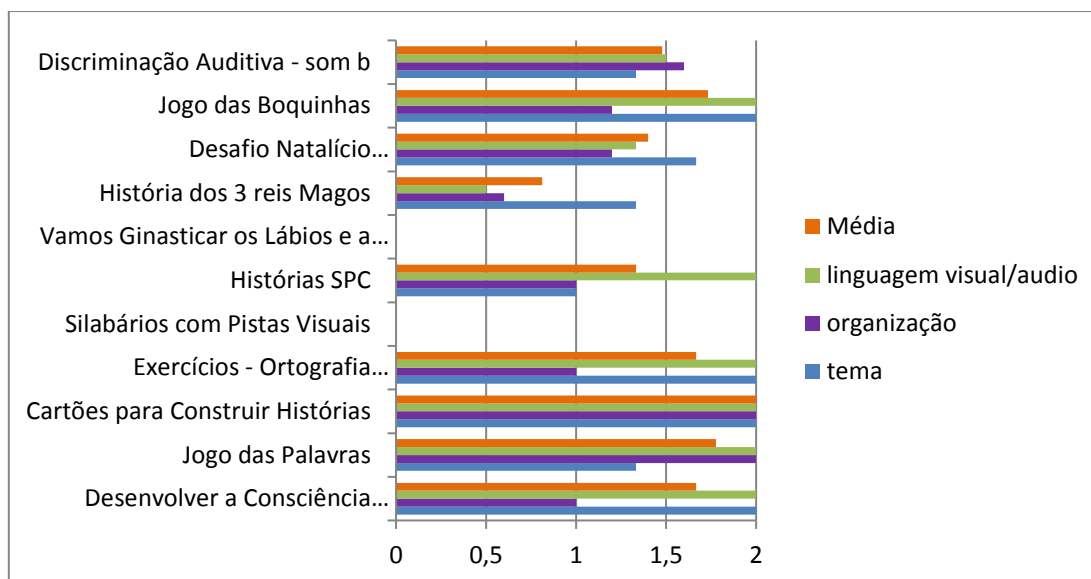


Figura 26. Classificação da qualidade representativa dos recursos mais votados

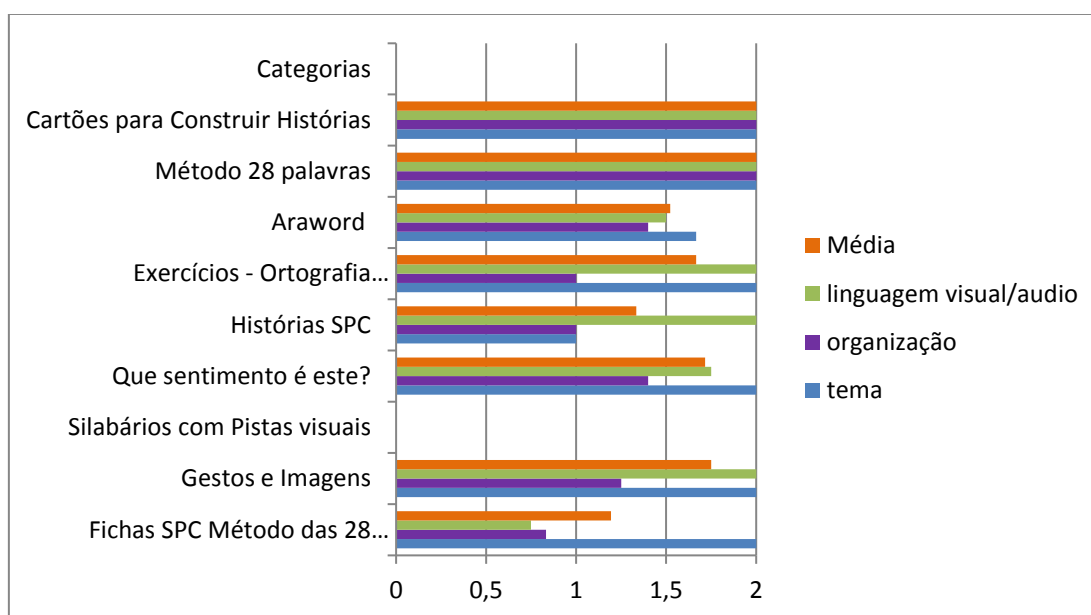


Figura 27. Classificação da qualidade representativa dos recursos mais lidos

Das compartilhadas mais votadas e mais lidas, não se verifica a influência da importância, credibilidade e credenciais da autoria uma vez que, das compartilhadas mais votadas e mais lidas, apenas cinco e três, respectivamente, tinham a identificação do autor.

Pode-se concluir, por estes dados, que não se verifica o hábito da identificação do autor e do seu currículo na produção dos materiais, não tendo as questões relacionadas com a autoria sido valorizadas pelos agentes educativos na escolha de materiais e recursos.

4.4.12 . Interações estabelecidas

Ao longo da dinamização do *Compartilha*, fomos nos apercebendo de que os nove meses propostos no período de teste seriam insuficientes para alcançarmos os passos inicialmente propostos no modelo de moderação de cinco passos que desenhamos.

Esta nossa análise sustenta-se ainda nos trabalhos de Miranda-Pinto (2009) e nos resultados das entrevistas efetuadas, tendo sido possível concluir que as comunidades de aprendizagem necessitam de tempo para crescer e para se tornarem mais dinâmicas e autossustentáveis. Também segundo Nunes (2013), as comunidades não evoluem de forma homogênea, pois alguns participantes interagem de forma ativa e construtiva para o conhecimento partilhado, enquanto outros têm uma atitude mais passiva, de recetores.

Foi no contexto deste cenário que verificámos, e de acordo com a análise das dinâmicas estabelecidas, que apenas alcançámos o quarto passo do modelo adaptado para esta investigação.

"IV Passo - Construção colaborativa de conhecimento e recursos"

Pese embora esta constatação, avançamos para a análise das interações estabelecidas a partir das partilhas de recursos e estratégias no âmbito da linguagem oral e escrita. Para tal, considerámos pertinente dividir em três períodos, os nove meses do período de teste. No primeiro período, pretendia-se alcançar a familiaridade com o espaço *online Compartilha* e a socialização *online*; no segundo, o objetivo era a partilha de recursos, e no terceiro, almejava-se a construção colaborativa de recursos. Estes *timings* coincidiram com os três períodos letivos escolares estabelecidos em todos os níveis de ensino não superior.

No primeiro período, verificou-se a partilha de muitos recursos (36), o que foi impulsionado por nós e pela investigadora-parceira, mas apenas 50% dos recursos foram comentados. No segundo período, foram partilhados menos recursos, mas a percentagem dos comentários aumentou para 62,5%. No terceiro período partilharam-se menos materiais, mas a percentagem de comentários rondou os 80% (77,2%).

Outro registo interessante que ocorreu nesta última fase foi a adaptação de materiais partilhados por outros participantes, e que foram novamente partilhados no *Compartilha*, como se pode verificar nos exemplos ilustrativos nas Figuras 28 e 29.

Discriminação Do Som B - Adaptação De

E

Mostrar

Editar

Monitorizar

Voting results

Submetido por em Seg, 06/07/2015 - 23:32



Olá fiz uma adaptação de um dos PP que o Pedro adaptou da Ana Martins! 😊 Acho que está fixe! Gostava de ouvir a opinião dos "compartilhantes" 😊! Espero que seja útil!

Fase escolar: Pré-escolar

1º ciclo

Tipo partilha: Estratégias/recursos

Necessidades especiais: Comunicação

Leitura

Escrita

Área curricular: Português

Formato de partilha: Documento

Ficheiros:


 Discriminação sonora - som B (2).pptx

Imagem:



Like

Sim, Está "Fixe"!

 - Qui, 09/07/2015 - 16:02

Olá M

Olá P

Gostei muito das atividades que desenvolveram com as imagens que partilhei. Estao bastante lúdicas e atrativas;)

Envio em anexo a atividade de discriminação do som [b], com um acrescento - a possibilidade de escuta do nome de cada imagem.

Ana

Ficheiro:

 Discriminação sonora - som B.pptx



2 utilizadores votaram

eliminar

editar

responder

Obrigada, Ainda Não Tinha

- Seg, 20/07/2015 - 16:47

obrigada Ana, ainda não tinha visto! já usei e gostei muito!



0 utilizadores votaram

eliminar

editar

responder

Figura 28. Exemplos de interação no Compartilha



Figura 29. Exemplos de interação no *Compartilha*

Esta análise permitiu-nos perceber que a comunidade foi progredindo em termos de interações, mas não teve tempo para se envolver na partilha de recursos, dúvidas, estratégias, de forma a estreitar o fosso comunicacional evidenciado tanto nas citações de autores de referência (Carvalho et al., 2016), como nos questionários iniciais deste estudo.

4.4. Questionário final

Para fechar este ciclo da investigação, foi aplicado um inquérito por questionário no final do período de teste (Cf. <https://teresa62.typeform.com/to/YSiaXb>). Este inquérito foi direcionado para um subgrupo específico de participantes que manifestaram interesse no tema da linguagem oral e escrita, no âmbito do uso do *Compartilha*.

Os participantes que responderam ao questionário foram identificados em três grupos: Familiares; Profissionais de Educação e Profissionais de Saúde.

Foram realizadas cinco questões para obter informações sobre: (i) frequência do uso do *Compartilha*; (ii) opinião relacionada com os materiais partilhados no âmbito da

linguagem oral e escrita; (iii) domínios específicos da linguagem em que foram utilizados os recursos partilhados no *Compartilha*; e (iv) aspetos valorizados pelos participantes ao nível da aprendizagem colaborativa.

Foram obtidos vinte e três questionários válidos, entre os 55 elementos constituintes do grupo piloto, sendo que nem todos os participantes do *Compartilha* poderiam ter interesse na área da linguagem.

Desses 23 respondentes, quatro eram familiares, sete contavam-se entre os profissionais da área da Saúde e doze eram profissionais da área da Educação.

Para uma análise mais clara dos dados obtidos pelos três grupos, traduzimos os resultados numa escala numérica em que o “nunca” equivale a 1 ponto, o “raramente” a 2, o “às vezes” a 3, o “frequentemente” a 4, e o “sempre” a 5 pontos. Somámos os resultados obtidos em cada item, criando gráficos com uma única coluna de análise em vez de cinco, por considerarmos que deste modo a leitura dos resultados seria facilitada, conforme adiante apresentada. Desta forma o grupo dos Familiares obteria um máximo de 20 pontos (4*5), o grupo dos profissionais da Saúde, 35 pontos (7*5) no máximo e o grupo dos profissionais da Educação um máximo de 60 pontos (12*5).

4.5.1 Dados do grupo dos Familiares

Este grupo usou o *Compartilha* essencialmente para recolher recursos e estratégias (16 em 20 pontos), para partilhar recursos/estratégias (13 em 20 pontos), para partilhar experiências (12 em 20 pontos), para adaptar materiais para o seu educando (11 em 20 pontos), e para recolher informações sobre formações e *workshops* (11 em 20 pontos).

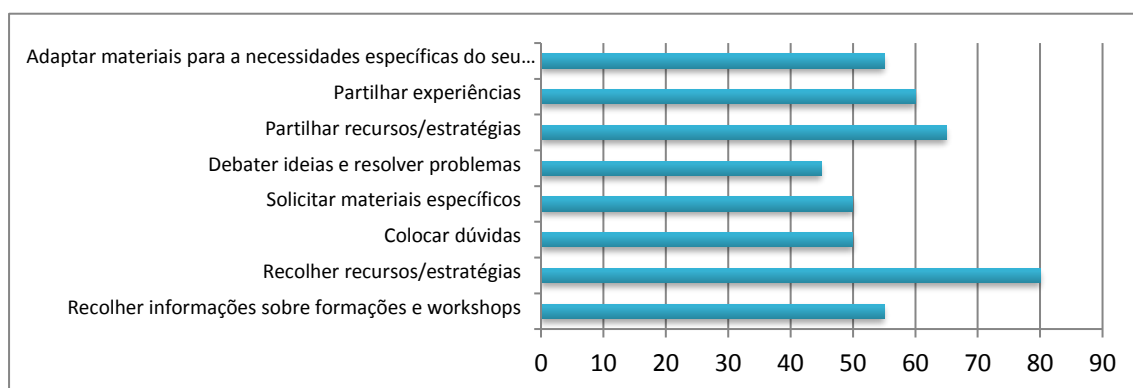


Figura 30. Frequência de uso do *Compartilha* – grupo Familiares

No âmbito da linguagem oral e escrita, consideraram os recursos pertinentes para a promoção da linguagem escrita (17 em 20 pontos), pertinentes para a promoção da

linguagem oral (16 em 20 pontos), úteis para a prática educativa (16 em 20 pontos) e adaptáveis às necessidades específicas do educando (14 em 20 pontos).

Em coerência com os dados obtidos na reposta anterior, as áreas específicas em que usaram o *Compartilha* estavam relacionadas com o domínio das Competências fonológicas e pragmáticas (13 em 20 pontos), Literacia precoce, Treino da leitura e escrita (11 em 20 pontos).

Relativamente às dinâmicas que o *Compartilha* promoveu, o grupo dos Familiares valorizou todos os aspetos, mas destacou a criação de uma rede de colaboração com outros agentes educativos e a troca de experiências com outras famílias/outros profissionais (18 em 20 pontos), a troca de experiências, a partilha entre famílias e profissionais de diversas áreas, a criação de uma rede entre os mesmos e a perceção de outras formas de trabalhar, bom como a utilização dos recursos partilhados na prática educativa (17 em 20 pontos).

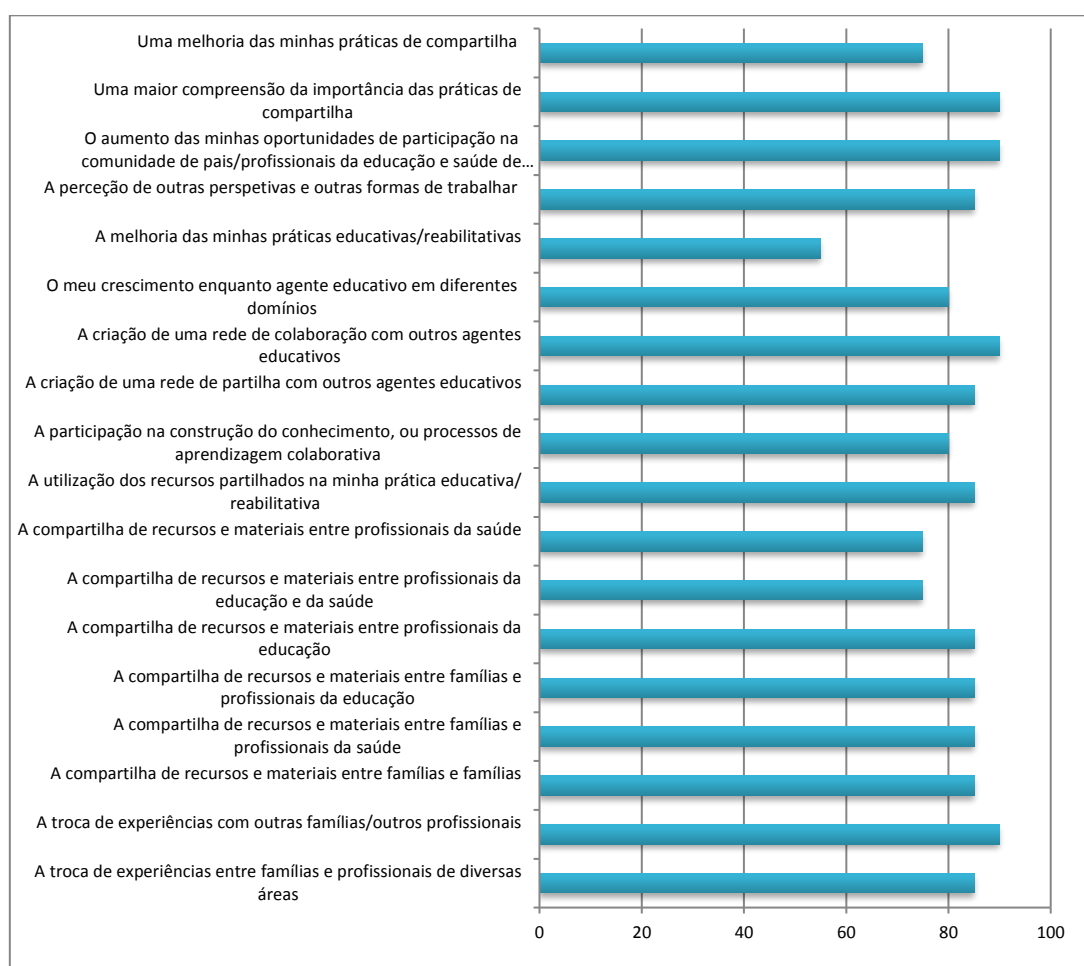


Figura 31. Dinâmicas promovidas no *Compartilha* – grupo Familiares

4.5.2. Dados do grupo dos profissionais de Saúde

Os profissionais de Saúde utilizaram o *Compartilha* essencialmente para recolher recursos e estratégias (24 em 35 pontos), para partilhar recursos/estratégias e experiências (22 em 35 pontos), e para recolher informações sobre formações e *workshops* (20 em 35 pontos).

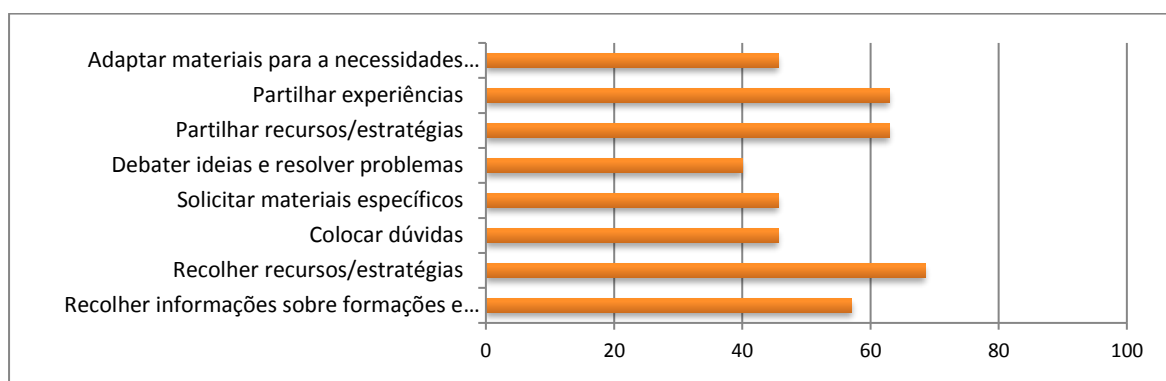


Figura 32. Frequência de uso do *Compartilha* – grupo profissionais da Saúde

No âmbito da linguagem oral e escrita, os profissionais da Saúde consideraram os recursos pertinentes para a promoção da linguagem escrita (28 em 35 pontos), pertinentes para a promoção da linguagem oral (26 em 35 pontos), úteis para a prática educativa (26 em 35 pontos), e adaptáveis às necessidades específicas do educando/aluno (24 em 35 pontos).

Este grupo recorreu ao *Compartilha* nas diferentes áreas específicas da linguagem, mas destaca-se o uso para o treino das Competências fonológicas (25 em 35 pontos), o treino das competências fonéticas, morfossintáticas, semânticas, pragmáticas, para o treino dos pré-requisitos para a leitura e escrita, e para a comunicação alternativa/aumentativa (20 em 35 pontos).

Relativamente às dinâmicas que o *Compartilha* promoveu, o grupo dos profissionais de Saúde valorizou todos os aspetos, mas destacou a participação na construção de conhecimento, os processos de aprendizagem colaborativa (31 em 35 pontos), a criação de uma rede de partilha com outros agentes educativos, o crescimento enquanto agente educativo em diferentes domínios (30 em 35 pontos), e a criação de uma rede de colaboração com outros agentes educativos (29 em 35 pontos).

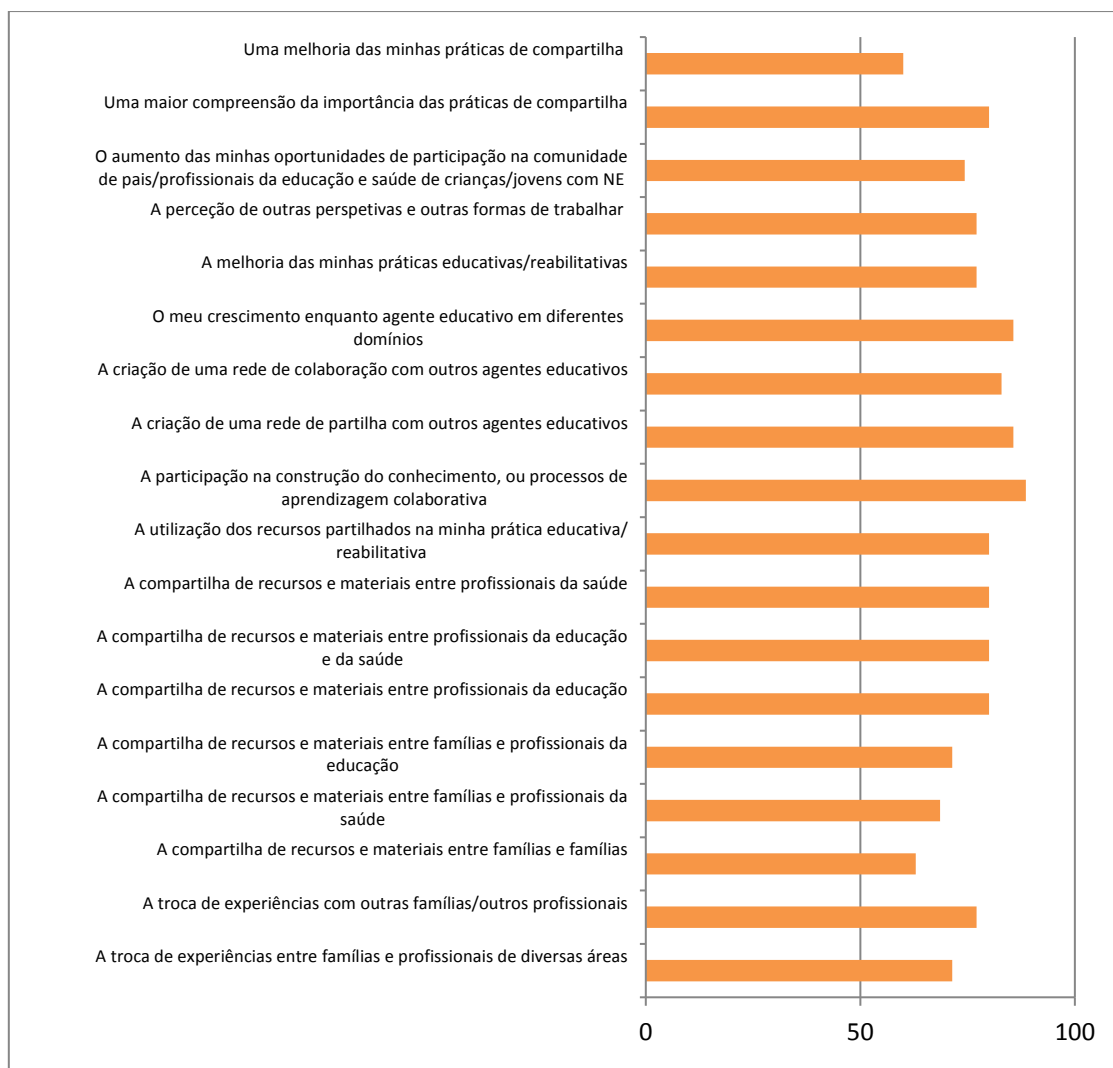


Figura 33. Dinâmicas promovidas no *Compartilha* – grupo profissionais da Saúde

4.5.3. Dados do grupo dos profissionais de Educação

A utilização do *Compartilha* por parte dos profissionais de Educação foi feita essencialmente para recolher recursos e estratégias (49 em 60 pontos), partilhar recursos/estratégias (43 em 60 pontos) e adaptar materiais para as necessidades específicas do seu aluno (42 em 60 pontos), sendo este um comportamento diferente do que evidenciaram os restantes grupos.

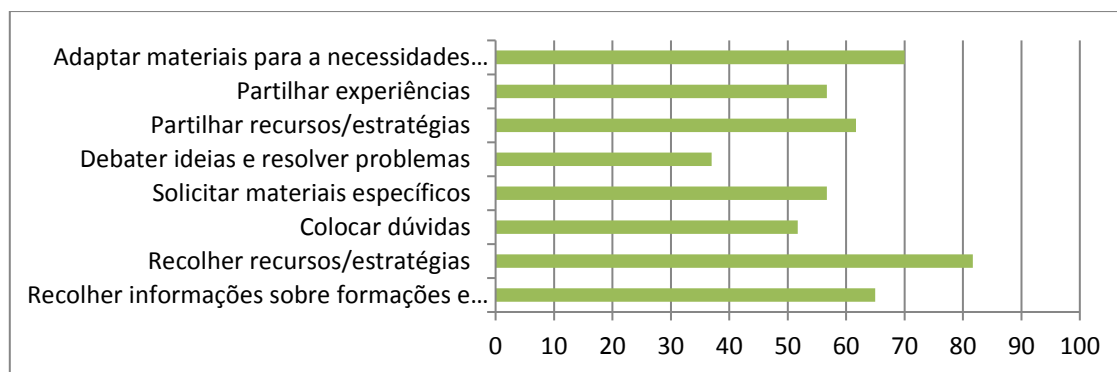


Figura 34. Frequência de uso do *Compartilha* – grupo profissionais da Saúde

Em coerência com o grupo anterior, os profissionais de Educação consideraram que, no âmbito da linguagem oral e escrita, os recursos eram adaptáveis às necessidades específicas do aluno (53 em 60 pontos), úteis para a prática educativa (52 em 60 pontos), pertinentes para a promoção da linguagem escrita (50 em 60 pontos) e pertinentes para a promoção da linguagem oral (46 em 60 pontos).

Estes profissionais recorreram ao *Compartilha* nas diferentes áreas específicas da linguagem, tendo destacado a relevância do uso dos recursos compartilhados para o treino da leitura (51 em 60 pontos), o treino das competências fonológicas (50 em 60 pontos), a promoção da comunicação alternativa/aumentativa (48 em 60 pontos), o treino das competências semânticas e pragmáticas (46 em 60 pontos) e treino para a literacia precoce (45 em 60 pontos).

Relativamente às dinâmicas que o *Compartilha* promoveu no grupo dos profissionais de Educação, foram valorizados todos os aspetos, mas destacados os seguintes: a melhoria das práticas de partilha (52 em 60 pontos), o desenvolvimento de competências enquanto agente educativo nos diferentes domínios, a melhoria das práticas educativas/reabilitativas (50 em 60 pontos), e o uso dos recursos partilhados (45 em 60 pontos). Também podemos considerar que foi colocada em evidência, a partilha de recursos e materiais entre profissionais da Educação (com os diferentes agentes a pontuação foi de 44), a participação na construção do conhecimento, ou os processos de aprendizagem colaborativa e a criação de uma rede de colaboração com outros agentes educativos (49 em 60 pontos).



Figura 35. Dinâmicas promovidas no *Compartilha* – grupo profissionais da Educação

4.5.3.1 – Análise comparativa dos três grupos

Numa análise comparativa dos dados obtidos neste inquérito final a cada um dos três grupos, podemos considerar que se realçou o facto de os profissionais de Educação adaptarem os recursos às especificidades dos seus educandos e de recolherem informação sobre ações de formação contingentes com essas especificidades, sobre recursos e sobre estratégias. O grupo dos familiares também usa o *Compartilha* para recolher estratégias e recursos, mas também se destaca o facto de terem sido eles os que procuraram este espaço para debater ideias e problemas. Guralnick (2011, citado por Carvalho et al., 2016) refere que os pais são os principais agentes de mudança no processo de aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças, especialmente nos 5-6 primeiros anos, daí a importância de se manterem informados e terem uma atitude proativa.

De forma coerente com as dinâmicas de outros espaços de partilha *online*, o uso do *Compartilha* foi mais frequente para recolha de recursos e materiais, e menos

frequente para a partilha de materiais e experiências, e para o debate de ideias/resolução de problemas e colocação de dúvidas, sendo estes últimos aspetos, essenciais à aprendizagem colaborativa e à melhoria das práticas educacionais e reabilitativas. Como refere Nunes (2013), não é suficiente partilhar recursos e materiais para a melhoria das práticas, mas é imprescindível o processo colaborativo entre os diferentes agentes educativos, constituindo essa colaboração, um desafio à educação e à formação.

Estes resultados refletem que os profissionais de Saúde evidenciam menos necessidade de recolher e adaptar os recursos e materiais, eventualmente devido ao trabalho mais individual e específico que têm de realizar com a criança/jovem com NE que acompanham. Contudo, verificou-se que este grupo de profissionais partilha mais experiências do que os restantes, eventualmente devido à necessidade avaliativa e prescritiva inerente à sua função.

Verifica-se uma tendência dos professores para usarem o *Compartilha* na procura de informações sobre ações de formação e *workshops*, eventualmente devido à necessidade destes agentes de fazerem formação, não só pela sua obrigatoriedade, mas também pela diversidade de problemáticas que encontram na sala de aula, e consequente exigência de oferecerem respostas diversificadas a cada um dos muitos alunos que acompanham (Correia & Tonini, 2012). Estes dados são evidenciados na Figura 36.

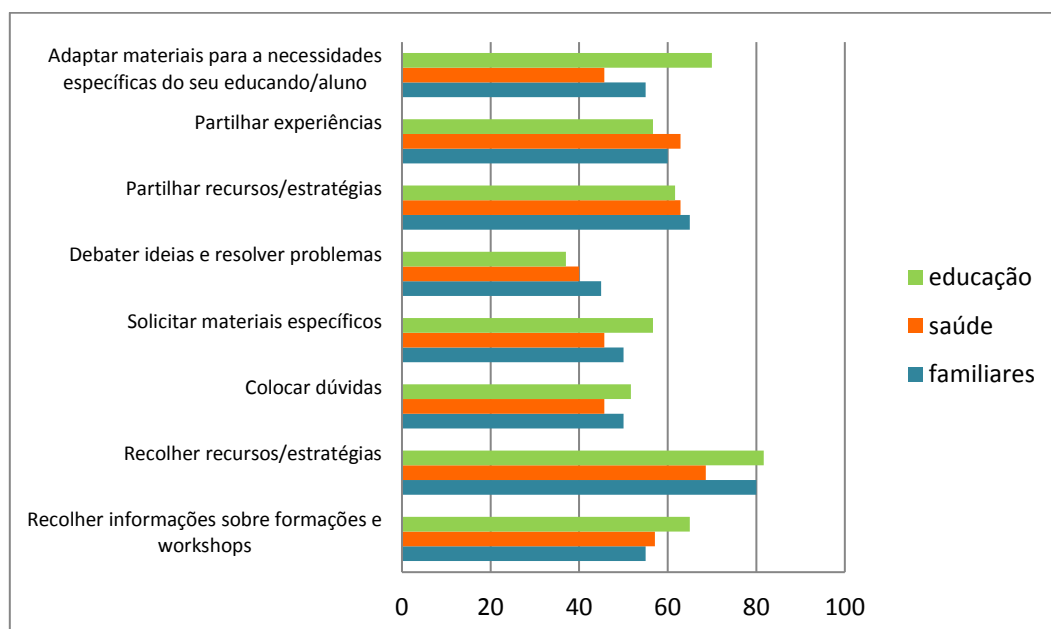


Figura 36. Frequência de uso do Compartilha

Relativamente à pertinência dos materiais que foram partilhados no *Compartilha*, os diferentes agentes educativos consideram-nos adaptáveis às necessidades específicas e úteis às práticas educativas e na promoção da leitura e escrita. Este foi um dos objetivos propostos na fase inicial do estudo, aquando da conceção do *Compartilha*. Ou seja, pretendia-se criar um espaço de partilha de materiais úteis e adaptáveis às práticas educativas/reabilitativas, no domínio da leitura e da escrita.

O acesso a recursos e a aplicabilidade prática dos mesmos é um aspeto facilitador à ação educativa/reabilitativa (Mayer, 2009; Teles, 2013).

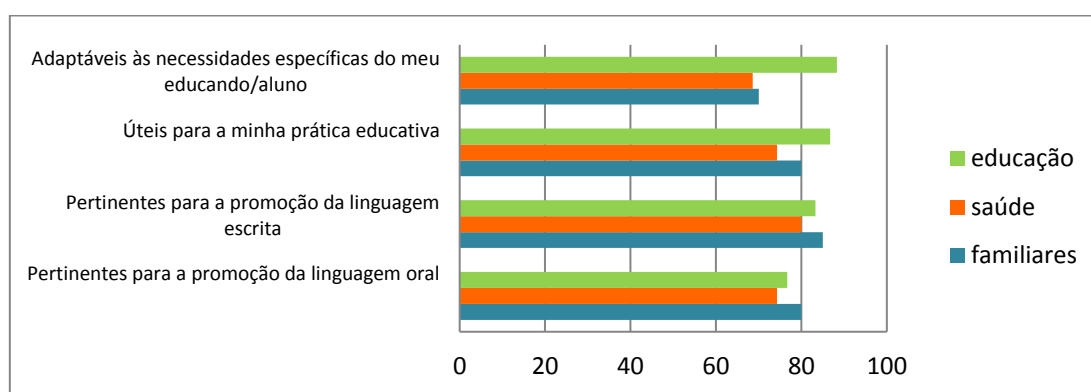


Figura 37. Pertinência dos materiais partilhados no *Compartilha*

Relativamente ao uso dos recursos disponibilizados no *Compartilha*, os domínios linguísticos foram os mais valorizados pelos profissionais de Educação, destacando-se uma valorização das áreas da linguagem relacionadas diretamente com a leitura/escrita e a comunicação, não se valorizando tanto as competências morfofossintáticas e fonéticas, eventualmente por estas serem de treino mais específico.

Destacou-se a valorização, pelos pais, do uso dos recursos partilhados para o treino das competências pragmáticas (comunicação), treino fonológico e treino da leitura/escrita (literacia precoce, leitura e expressão escrita). Podemos considerar que estes dados vão ao encontro do descrito na literatura, nomeadamente observando os estudos que referem que as preocupações mais frequentes dos pais estão relacionadas com a comunicação social e o processo de literacia, uma vez que este é um aspeto fundamental para a autonomia e inclusão social dos seus filhos (Buckley, Bird, Sacks, et al., 2006).

Os profissionais de Saúde valorizam os diferentes domínios quase equitativamente, valorizando um pouco mais as competências fonológicas. Este tipo de resposta pode estar relacionada com o facto de os diferentes domínios linguísticos serem uma componente essencial para o reconhecimento de dificuldades cognitivo-linguísticas,

justificando dificuldades na oralidade, na leitura e na escrita (Deuschle & Cechella, 2009).

A alfabetização está diretamente relacionada com os diferentes domínios linguísticos, sendo a consciência fonológica um dos pilares nesse processo (Deuschle & Cechella, 2009; Viana, 2006).. De acordo com os dados deste estudo e com a análise dos recursos partilhados no *Compartilha*, podemos considerar que os participantes usaram mais os materiais relacionados com o treino fonológico e que foram partilhados, no *Compartilha*, mais materiais relacionados com este mesmo domínio, evidenciando assim que, para este grupo piloto, o *Compartilha* facilitou o acesso a recursos para o treino fonológico, e que estes materiais foram efetivamente utilizados. Neste sentido, podemos considerar que o *Compartilha* foi uma ferramenta útil, facultando e disponibilizando recursos para a melhoria das práticas educativas/reabilitativas nos domínios linguísticos, e que os materiais disponibilizados corresponderam às necessidades reais.

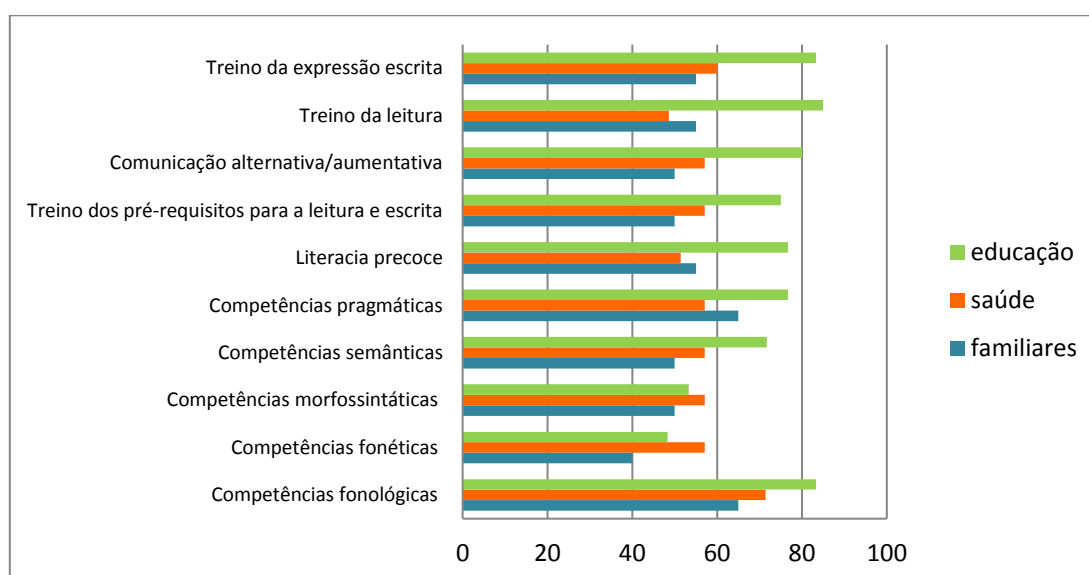


Figura 38. Domínios específicos de uso dos recursos do *Compartilha*

Como já foi referido, e evidenciado por muitos autores, nomeadamente, Ainscow (1995), reforça-se a importância de os diversos agentes educativos refletirem em conjunto sobre novas formas de pensar e agir, para que a utilização dos materiais e recursos favoreçam a adequação das práticas educativas às especificidades dos alunos. Vianna e Mantovani (2010) reforçam a ideia da importância da discussão, do debate, da participação e da articulação dos agentes educativos. Entre outros, um dos objetivos do *Compartilha* seria estreitar o fosso comunicacional entre os diferentes agentes educativos e facilitar a aprendizagem colaborativa.

Os respondentes a este questionário referiram como benefícios de participarem no Compartilha, uma melhoria das práticas de partilha, a promoção de oportunidades para participar numa comunidade de aprendizagem colaborativa no âmbito das NE com outros agentes educativos com as mesmas preocupações, a perceção de outras perspetivas de trabalho, a criação de uma rede; valorizaram ainda mais a compreensão da importância de partilhar. Podemos concluir que, neste grupo específico, a participação neste projeto ajudou a que os utilizadores tivessem a perceção da importância do partilha e que a interiorização destas práticas seria uma mais valia para o sucesso educacional e terapêutico.

O grupo dos Familiares valorizou mais os aspetos colaborativos, comunicacionais e da criação de uma rede com diferentes agentes. Este facto pode estar relacionado com as necessidades de partilha, de se falar uma linguagem comum, e de se compreender melhor os próprios filhos, para uma maior capacitação e um maior e mais efetivo envolvimento no seu projeto educativo (Trivette, Dunst, & Hamby, 2010).

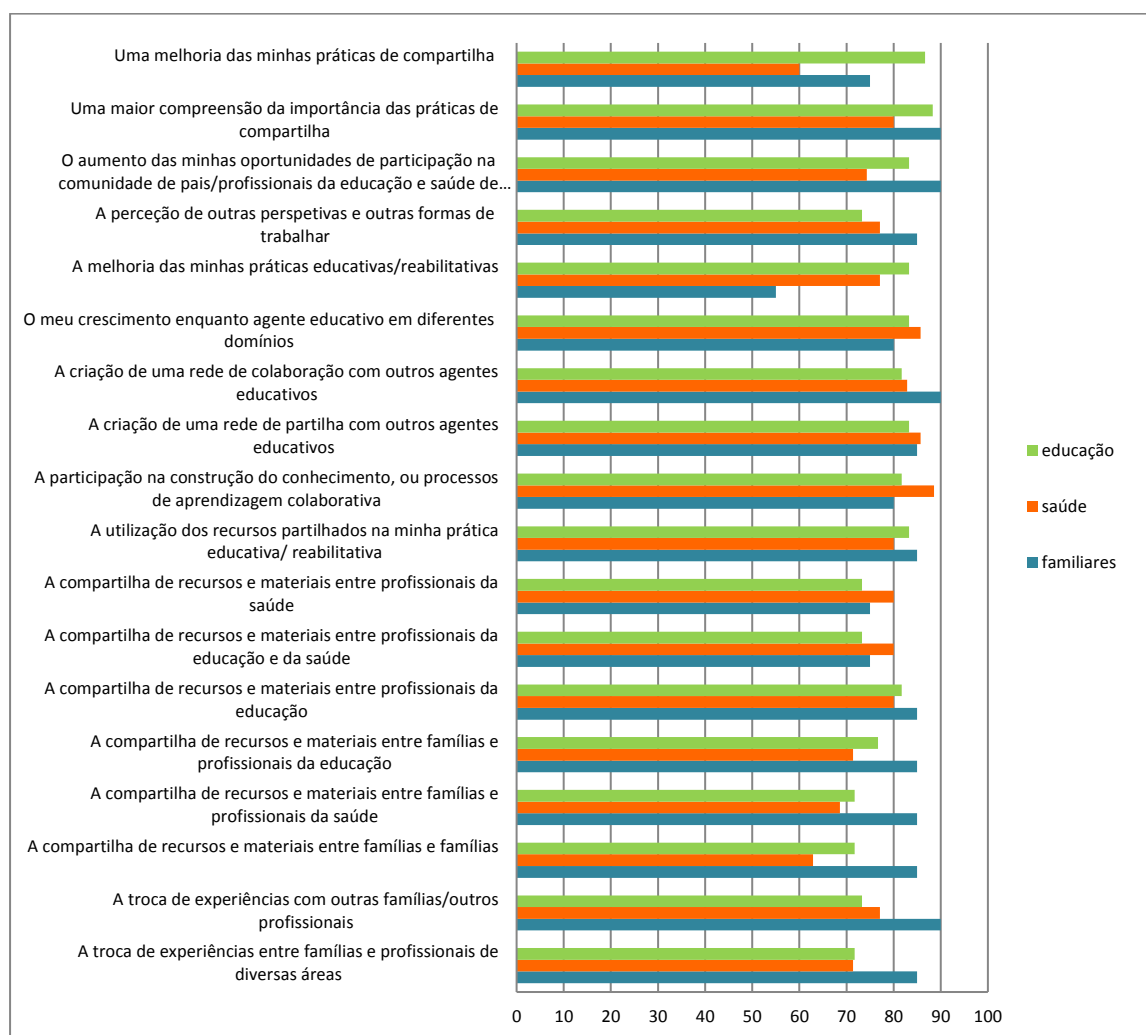


Figura 39. Aspetos promovidos pela Comunidade

De uma forma homogénea e com resultados muito elevados (mais de 80%), os diferentes agentes educativos referiram que usaram os materiais compartilhados e que o Compartilha permitiu o seu crescimento enquanto agente educativo, o que era uma finalidade do *Compartilha*.

De notar que vinte e dois dos 23 respondentes consideraram que o Compartilha foi uma ferramenta útil e que já o tinham divulgado.

Em síntese, infere-se por estes dados e para este grupo específico, que o Compartilha foi uma ferramenta facilitadora da troca de saberes e partilha de recursos e materiais pertinentes, rigorosos e ajustáveis às necessidades educativas/reabilitativas no domínio da linguagem oral e escrita, promovendo assim a melhoria das práticas dos diferentes agentes educativos.

4.5. Segundo ciclo: etapa experiência de apoio misto - *online* e presencial com personalização dos recursos partilhados

O lançamento desta última fase de investigação foi motivado pela perceção que tivemos de que a proximidade física entre os participantes poderia beneficiar as práticas relacionais da comunidade, indo ao encontro das suas necessidades efetivas, Essa perceção foi consolidada pelos seguintes aspetos:

- Recetividade do grupo piloto quando manifestámos interesse na realização de um diagnóstico das necessidades das crianças/jovens, com o objetivo de implementar um plano de partilha de recursos, materiais e estratégias que fossem ajustáveis às suas especificidades individuais (devido a inúmeras dificuldades, nomeadamente de tempo, localização geográfica e disponibilidade dos pais, não conseguimos avançar de forma consistente com este diagnóstico);
- Alguns pais, professores e técnicos sugeriram que, na identificação da compartilha, fosse mencionado o nome da criança/jovem, pois motivaria e direcionaria o participante para o uso do recurso adequado. A proximidade e identificação dos utilizadores com o espaço *online*, numa perspetiva de maior pragmatismo e menos tempo gasto (Nunes, 2013), seria também um fator positivo para motivar os participantes a visitarem o *Compartilha*;
- Nunes (2013), na sua entrevista, referiu que os encontros presenciais foram um aspeto de mudança, uma vez que incrementaram o envolvimento e o interesse prático na comunidade AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem direcionado para a multideficiência);

- Por outro lado, a especificidade desenvolvimental de cada criança/jovem na área da linguagem oral e escrita, implicava um maior leque de recursos e estratégias que pudessem facilitar a ação educativa/reabilitativa do agente educativo (Ramos, 2008);
- Por fim, a intenção de exploração nos contextos naturais de vida das crianças e jovens, um dos objetivos definidos neste projeto.

No seguimento destas evidências e pressupostos, avançámos para a quinta fase da investigação, na qual procurámos recriar uma *mini-experiência* de modelo misto, presencial e *online*, com o intuito de perceber se, neste grupo específico, a partilha de materiais, recursos e estratégias, ajustadas de acordo com as necessidades evidenciadas por estes agentes educativos, proporcionaria experiências de aprendizagem mais positivas.

Consideramos que as experiências de aprendizagem positivas estão relacionadas com a qualidade intrínseca dos materiais e recursos, a identificação no uso, o interesse e a atenção/motivação despertada na criança/jovem durante a realização das atividades - quanto mais atenção a criança dedica à realização de uma atividade, mais facilmente a informação aí trabalhada é apreendida (McWilliam, 2010).

Neste sentido, foram selecionados três agentes educativos: uma terapeuta da fala (caso A), uma professora integrada numa equipa local de intervenção precoce (ELI) (caso B), e um pai (caso C), que manifestaram preocupações específicas em casos concretos.

4.6.1. Procedimentos

Este ciclo decorreu durante o segundo período do ano letivo de 2015/16, entre janeiro e março.

Como já referido, foi lançado o desafio a três participantes do *Compartilha*: um profissional de Saúde, um profissional de Educação e um pai, que manifestaram de imediato interesse em fazer parte deste ciclo de investigação.

Realizou-se uma breve entrevista, com uma única questão, que tinha como intuito perceber quais as necessidades e preocupações específicas de cada um dos agentes educativos ao nível da intervenção educativa/reabilitativa, no âmbito da linguagem oral e escrita com os seus respetivos alunos/utentes/filho.

4.6.2. Descrição das necessidades/preocupações referidas pelos três participantes

Caso A: as preocupações desta participante estavam relacionadas com a promoção das estruturas linguísticas mais complexas, como as frases coordenadas e subordinadas, com especial enfoque no caso de uma criança com deficiência auditiva; normalmente, os acompanhamentos em terapia da fala são bissemanais.

Para tal, a investigadora desenvolveu materiais específicos, que estimulassem a produção de frases coordenadas e subordinadas, e que promovessem a construção de textos narrativos e de diálogos. Todos estes materiais foram criados em *Power Point*, com botões acionadores, imagens elucidativas e reforços sonoros. Na Figura 40 apresentam-se alguns slides criados para a intervenção no caso A.



Figura 40. Exemplos de recursos partilhados para o caso A

Caso B: Esta participante acompanha crianças com idades inferiores aos 6 anos, algumas provenientes de famílias socialmente desfavorecidas. As principais necessidades evidenciadas por esta professora estavam relacionadas com dificuldades de compreensão e expressão de ações e funções, categorias, opostos e compreensão de linguagem matemática. Normalmente, os acompanhamentos neste sistema de apoio (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – SNIPI) são semanais.

Para tal, a investigadora elaborou materiais que treinassem o uso de opostos, promovessem o conhecimento das funções dos objetos, a identificação e verbalização de ações, e a organização de sequências de histórias. Foi elaborado, também, material para promover o uso da linguagem matemática em situações quotidianas. Todos estes materiais foram realizados em PowerPoint, com botões acionadores, imagens elucidativas e reforços sonoros. Podem ver-se exemplos de slides compartilhados para este caso, na Figura 41.

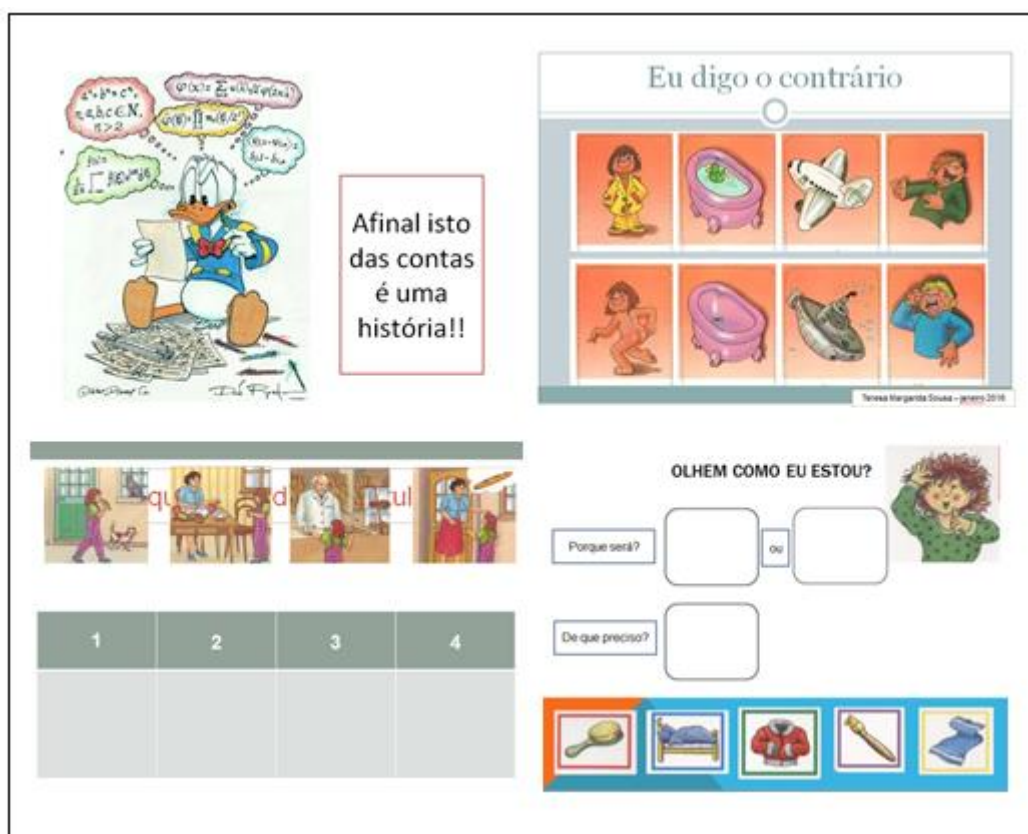


Figura 41. Exemplos de recursos partilhados para o caso B

Caso C: O terceiro caso é o do pai de uma criança com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. Aos 11 anos tinha oralidade, mas expressava-se de forma telegráfica e agramatical. Tinha adquirido o código de leitura e escrita, mas ainda não se expressava por escrito. Tinha o conceito de número adquirido, fazia cálculos complexos mas estava a revelar muitas dificuldades ao nível da linguagem matemática e da subtração com empréstimo. Os materiais foram desenvolvidos pela investigadora no sentido de promover a leitura e a escrita funcional (os textos foram elaborados no sentido de promover competências de organização temporal), a compreensão de expressões idiossincráticas e o treino da linguagem matemática. Todos estes materiais, à exceção das fichas de leitura em Word, foram realizados em PowerPoint com botões

acionadores, imagens elucidativas e reforços sonoros. A Figura 42 mostra alguns slides dos recursos construídos para a intervenção junto desta criança.



Figura 42. Exemplos de recursos partilhados para o caso C

4.6.3. Descrição dos materiais partilhados

Todos os materiais foram elaborados pela investigadora de acordo com as necessidades apontadas, e procurámos produzir materiais que facilitassem o processo de E/A de forma interativa, com reforços, e através do uso de imagens elucidativas e facilitadoras das aprendizagens. Seguidamente, faremos uma breve descrição dos materiais elaborados.

1 – “Vamos organizar as histórias???”

Este material, elaborado em *PowerPoint*, tem como objetivo estimular a organização da linguagem oral e escrita através da ordenação de sequências de imagens.

Os utilizadores do jogo podem descrever as imagens através da expressão escrita ou gravar o áudio da expressão oral nos respetivos balões, para analisarem o seu desempenho.

2 – “Vamos inventar diálogos!”

Com este *PowerPoint*, pretendemos estimular a linguagem através da construção de diálogos complexos e com sentido de humor. Os utilizadores do jogo podem criar os diálogos através da análise das imagens e respetiva sequência, e depois desse treino,

podem escolher, entre algumas hipóteses, quais os diálogos que melhor se ajustam a cada situação.

3 – “Afinal, isto das contas é uma história!”

Este material, elaborado em *PowerPoint*, pretende explorar os conceitos matemáticos relacionados com a adição, subtração, divisão e multiplicação, através de sequências de imagens de situações quotidianas.

4 – “Expressões com duplo sentido”

Com este *PowerPoint*, pretende-se explorar o significado de expressões idiossincráticas, descentrando a criança do sentido literal de algumas expressões para que as possa compreender e usar em contextos espontâneos.

5 – “Palavras mágicas de ligação – como fazer frases com lógica”

Neste material pretende-se explorar o significado e utilidade dos elementos de ligação que servem para unir frases de forma coordenada ou subordinada.

6 – “Fichas temáticas dos meses”

Estas fichas, construídas em *Word*, têm como objetivo trabalhar a interpretação de textos e através deles, promover a orientação temporal.

7 – “Vamos combinar!”

Com este jogo, elaborado em *PowerPoint*, pretende-se que a criança associe ações a funções e crie relações de causa-efeito.

8 – “Eu digo o contrário!”

A associação de ideias opostas e de contrastes são os objetivos fundamentais promovidos por este material em *PowerPoint*.

9 – “Diálogos com habilidades sociais”

Este material em *PowerPoint* foi construído no sentido de promover a consciencialização para a formulação de expressões socialmente adequadas, através da análise de imagens com situações reais. A criança também pode selecionar a ou as opções corretas.

10 – “Linguagem matemática – Os problemas e as continhas”

Através deste material, elaborado em PowerPoint, pretende-se explorar a linguagem matemática, associando-a a símbolos matemáticos, explorando esses conceitos de uma forma explícita e em situações/problema.

11 – “Vamos subtrair com empréstimo”

Com este material, pretende-se facilitar o ensino a aprendizagem de operações de subtração com empréstimo.

Estes recursos foram elaborados e partilhados no *Compartilha*, e utilizados pelos participantes neste ciclo de investigação. Encontram-se disponíveis para consulta em <http://cms.ua.pt/compartilha/>

4.6.4. Recolha e discussão dos dados gerados nos contextos naturais

Os materiais acima apresentados foram explorados pelos agentes educativos que acompanhavam os diferentes casos, no contexto habitual, portanto no contexto natural. Os materiais foram elaborados de acordo com as necessidades de cada um dos agentes educativos para que as suas práticas educativas/reabilitativas fossem mais adequadas para o processo educativo/terapêutico das suas crianças. Os materiais iam sendo disponibilizados no Compartilha à medida que iam sendo solicitados pelos agentes educativos e os próprios exploraram os recursos com as suas crianças sem restrições sobre a forma como o explorar nem sobre o tempo de utilização dos materiais.

Para a recolha dos dados gerados nos contextos naturais de vida da criança, foi utilizada uma grelha de registo (Cf. anexo 8) que permitia que cada vez que o seu utilizador usava um recurso, este fazia o registo do nome da atividade, dos objetivos que pretendia promover, da duração da tarefa, da motivação do aluno, e da adequação aos objetivos. Preenchia também um campo denominado por “observações” (este campo era opcional).

Neste último campo, o das observações, os participantes registavam a sua opinião e o impacto que os materiais tinham na criança, considerando a pretendida promoção das aprendizagens propostas.

Autores como Deuschle e Cechella (2009) e Teles (2013) propõem para o processo de elaboração de materiais pedagógicos ou análise do impacto da respetiva utilização com a criança, os elementos ou indicadores: atenção; motivação; empenho (estas três como importantes no acesso e retenção da informação), diagnóstico das dificuldades (para a adequação do estímulo); materiais atraentes; facilitação da aprendizagem;

adaptação (para que os materiais sejam os mais adequados às especificidades individuais de cada criança/jovem).

De seguida, descreveremos os resultados obtidos através da análise de conteúdo dos dados registados nas grelhas criadas especificamente para esse efeito, segundo as categorias indicadas.

4.6.4.1. Resultados obtidos

Pela observação das grelhas podemos considerar que o caso A usou os materiais partilhados onze vezes (11x), durante aproximadamente 6 horas. Apesar de haver evidências de que os mesmos foram utilizados com várias crianças, não conseguimos especificar esse número, uma vez que a participante realizou o registo por atividade e não por aluno.

O Caso B usou os recursos catorze vezes (14x), com cinco meninos diferentes, durante, aproximadamente, sete horas e meia.

O Caso C usou o material com o seu filho e partilhou-o com os professores da unidade de ensino estruturado onde ele está inserido. Os materiais foram utilizados 32 vezes (32x), durante aproximadamente cinco horas. O tempo atencional em tarefas dirigidas e fora das áreas de interesse, das crianças com esta perturbação, é mais curto e em muitas situações evitado com comportamentos desajustados. Por esse motivo, as tarefas terão de ser realizadas de forma mais rotineira, com mais repetições, para inibir a ansiedade perante situações novas. Justifica-se assim o facto de esta criança ter treinado com o material mais do dobro em relação aos outros casos, e de o tempo dedicado às tarefas ser menor.

Como se pode verificar na Figura 43, os materiais partilhados foram adequados às especificidades, motivando as crianças para a realização das tarefas. No caso C, verificou-se, em oito situações, uma fraca motivação perante a tarefa, o que se pode justificar pelas dificuldades de interação e reciprocidade social, típica das crianças com esta patologia.

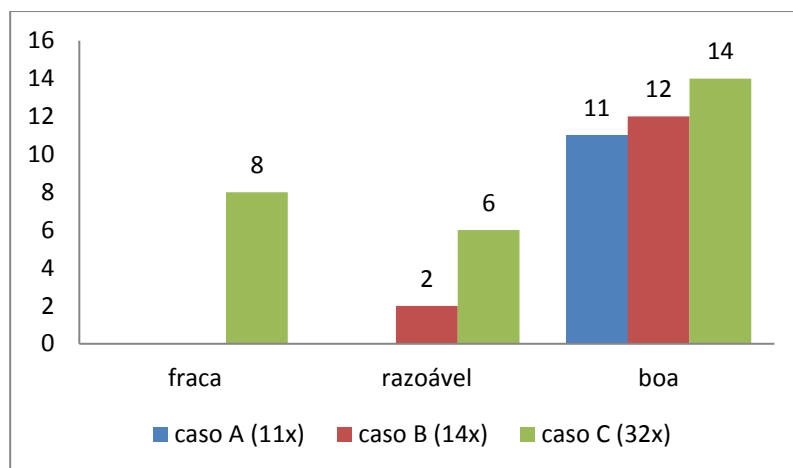


Figura 43. Motivação das crianças/jovens

Pela observação da Figura 44, verifica-se que os materiais foram adequados aos objetivos propostos, facilitando as práticas educativas/reabilitativas.

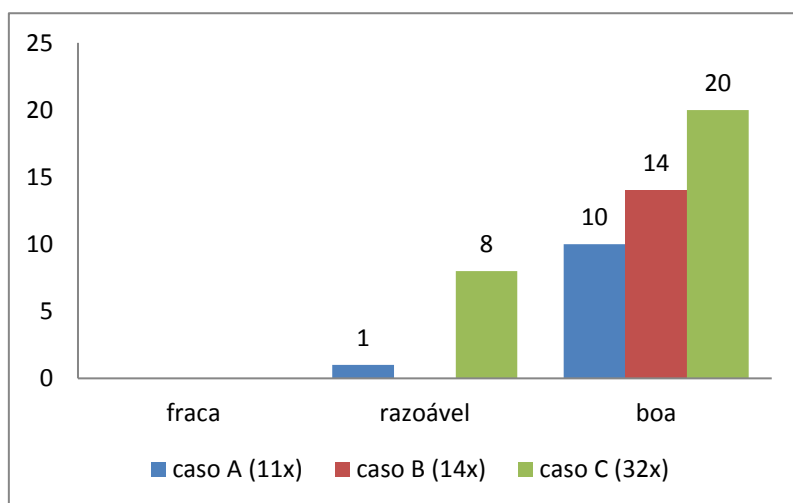


Figura 44. Adequação dos materiais aos objetivos

Através da análise do campo das observações, podemos concluir que as categorias que estimulam a receptividade para as atividades, a retenção da informação e treino de competências encontraram-se presentes nas observações realizadas, como se pode verificar na Figura 45.

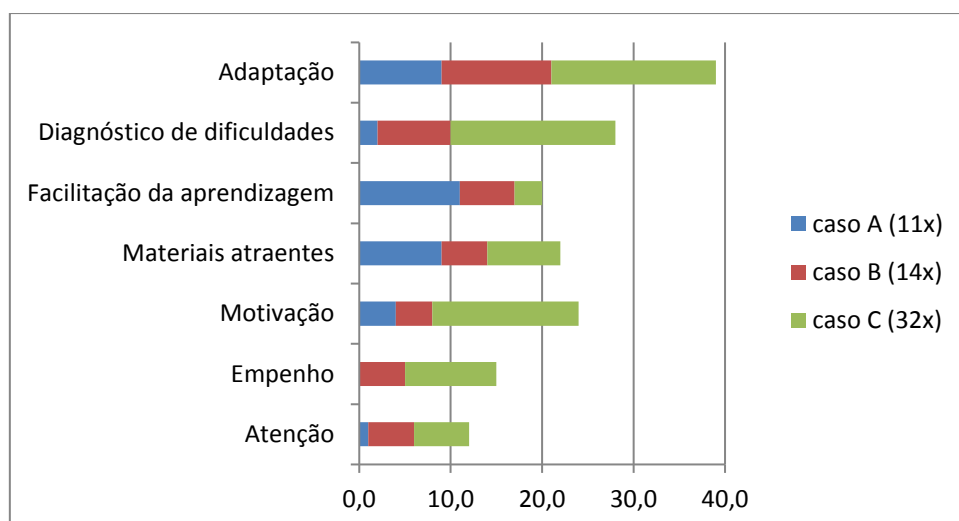


Figura 45. Impacto dos materiais nos domínios específicos

Verificou-se que, para além da utilização sugerida pelo próprio material, os utilizadores fizeram adaptações para tornar o estímulo de aprendizagem mais eficiente ou para o generalizar a outros contextos.

Os participantes neste ciclo referiram a importância do diagnóstico das dificuldades para a eficiência da intervenção no alcançar dos objetivos que os materiais se propunham atingir. E, de uma maneira geral, apontaram que os recursos facilitaram as aprendizagens, pelo facto de serem motivantes e captarem a atenção, promovendo, assim, o empenho das crianças na realização das tarefas.

Em síntese, neste ciclo, pudemos concluir que a personalização dos materiais propostos de acordo com necessidades específicas foi uma estratégia útil e pertinente para a estimulação das áreas fracas da criança.

Outro aspeto muito interessante foi a valorização das dificuldades durante a realização das atividades, evidenciando o potencial de estimulação dos materiais, fomentando oportunidades de aprendizagem e o delineamento da intervenção.

Os materiais foram criados ou adaptados para cada situação específica e, mesmo assim, além do uso proposto, os agentes educativos tiveram necessidade e vontade de os readaptar perante reações verificadas durante a realização dos jogos, realçando-se a importância de uma perspetiva crítica acompanhando o uso de recursos, de forma a tornar as aprendizagens mais eficazes.

Estes resultados vão ao encontro das ideias descritas por Ainscow (1995), que referem a importância de os professores serem reflexivos e da necessidade de constante adaptação e ajuste das práticas educativas/reabilitativas.

É nesta perspetiva que entendemos que a partilha de ideias, materiais e recursos que promovam efetivamente as aprendizagens é decisiva, porque, além de otimizar o tempo, torna as práticas dos diferentes agentes educativos mais eficazes e eficientes.

Resumindo, neste segundo ciclo constatou-se que a prática deliberada e personalizada contribuiu para um treino efetivo (pela atenção, motivação e empenho) das áreas fracas, facilitando as aprendizagens e a promoção de competências. Podemos concluir, também, que a flexibilidade, a procura de ajuda e a cooperação entre os diferentes agentes educativos favoreceu as práticas educativas/reabilitativas. Realçamos que o caráter prático dos recursos e a sua exploração em contexto natural também contribuiu para a melhoria das práticas.

CAPÍTULO V

Conclusões, limitações e perspectivas futuras

5.1. Considerações finais

Pela análise dos dados obtidos, neste estudo específico, podemos tecer as seguintes considerações finais:

Ao longo dos nove meses do período de teste, realizaram-se 428 compartilhadas no espaço *online Compartilha*, tendo, numa fase inicial, ocorrido muitas compartilhadas de materiais. Em fases posteriores, verificou-se uma evolução ao nível do envolvimento e uso do *Compartilha* ao longo do ciclo de vida deste projeto, em que progressivamente foram evidenciadas mais práticas colaborativas relacionadas com as partilhas de materiais solicitados para áreas específicas, resultando daí 48 interações (48) e o esclarecimento de dúvidas pela rubrica “O Perito responde” (45). As partilhas em resposta a pedidos de ajuda ou ao envio de materiais foram significativamente mais baixas (respetivamente, 11 e 8). Na realidade, como refere Nunes (2013), os utilizadores deste tipo de espaços privilegiam a ótica do utilizador, não se sentindo tão confortáveis com a exposição pela partilha, eventualmente por inseguranças e receio de uma avaliação menos favorável das suas sugestões. Miranda-Pinto (2009) refere que, para que a ocorrência dos processos colaborativos seja uma realidade, é necessário dar tempo para a comunidade estabelecer relações de confiança e criar a sua própria identidade.

Houve evidências de uma maior partilha de materiais na área da linguagem oral e escrita, principalmente na área da fonologia, linguagem oral, escrita e comunicação

aumentativa, áreas indicadas por autores de referência (Fikkert, 2010; Snowling & Hulme, 2011; Teles, 2013).

Todos os recursos partilhados na área da linguagem foram avaliados como tendo uma qualidade científica, contextual e representativa média/média alta, indicando que as partilhas foram realizadas de forma consciente, verificando-se nos mesmos uma adequabilidade aos respetivos objetivos, para que facilitassem a ação educativa. Segundo Pinto (2007), os recursos educativos, neste caso digitais, não são, só por si, uma ferramenta que irá promover as aprendizagens, mas dependem diretamente da forma como são utilizados e da sua qualidade interna e adequabilidade às competências que se pretende promover.

O facto de se verificarem mais partilhas nas áreas da linguagem, diretamente relacionadas com a aprendizagem da leitura e escrita também evidencia uma orientação intuitiva para os estímulos específicos necessários para a reabilitação das dificuldades específicas de linguagem oral e escrita.

Podemos também referir que, de acordo com os inquéritos por questionário iniciais, a tipologia das partilhas verificadas no espaço *online* foi ao encontro das necessidades evidenciadas pelos inquiridos.

Os participantes, apesar da valorização da importância e da necessidade das práticas de partilha, referiram que a falta de disponibilidade de tempo para a reflexão da sua ação educativa contribuiu para um uso menos efetivo do espaço *online*, tal como se verificou nos trabalhos de Miranda-Pinto (2009) e Nunes (2013).

Constataram-se diferenças no uso do *Compartilha*, consoante o tipo de agente educativo em causa.

Os pais valorizaram mais os aspetos de criação de uma rede colaborativa para compreenderem melhor como ajudar os seus filhos e para a recolha de materiais. Estes resultados, aparentemente, estão relacionados com o facto de os Familiares sentirem que precisam de ajuda, não se sentindo intimidados ao exporem as suas dúvidas, para resolverem as necessidades imediatas e futuras que a problemática dos seus filhos poderá trazer (Carvalho et al., 2016).

Os profissionais de Educação evidenciaram uma utilização mais orientada para o uso e partilha dos recursos com os seus alunos, adaptando-os às suas necessidades. Devido ao número de alunos a que, eventualmente, têm de dar resposta, muitas vezes em simultâneo, os profissionais de Educação, procuram mais soluções que sejam mais

globais e mais adaptáveis, para procurar atender às diferentes especificidades dos seus alunos (Correia & Tonini, 2012).

Os profissionais de Saúde cuja intervenção é, normalmente, individualizada implicando uma avaliação rigorosa das áreas deficitárias causadoras das dificuldades de linguagem oral e escrita, valorizaram o uso do *Compartilha* para a construção e partilha de conhecimento, bem como para os ajudar a perceber questões específicas.

Uma experiência mista entre o meio *online* e a exploração dos recursos personalizados em contexto natural foi facilitador do processo de E/A das crianças que beneficiaram do estudo. Contudo, fica evidente que, mesmo com a adaptação dos recursos às necessidades específicas dos destinatários, é importante a reflexividade sobre as próprias práticas e o processo educativo/reabilitativo, por parte dos agentes educativos.

Segundo Ainscow (1995), e Correia e Tonini (2012), as questões da reflexividade na análise crítica da escola, da educação e de como educar, são fulcrais no processo educativo dos alunos, principalmente dos que apresentam NE. De acordo com os resultados obtidos neste estudo, realça-se o facto de o grupo piloto ter melhorado a percepção da importância da troca de experiências, a consciencialização de novas perspetivas sobre o aprender e o ensinar, e a criação de redes colaborativas. Resumindo, o uso do *Compartilha*, para este grupo específico, promoveu a percepção da importância da adoção de hábitos reflexivos e de partilha, para a facilitação das práticas educativas/reabilitativas.

5.2. Limitações do estudo e propostas para investigações futuras

Em estudos futuros, seria interessante realizar a avaliação dos recursos partilhados para outras áreas de desenvolvimento, uma vez que as diferentes áreas estão ligadas e são interdependentes.

Seria interessante explorar mais pormenorizadamente, e com mais casos, o modelo misto *online* e presencial, realizando uma análise efetiva das necessidades de cada participante. Desta forma, poder-se-ia aumentar a familiaridade e a identificação com o espaço *online Compartilha*, para que este fosse um meio ainda mais facilitador da comunicação e partilha de recursos e ideias entre os diferentes agentes educativos.

Outro aspeto interessante, seria realizar uma análise do uso efetivo dos materiais partilhados no *Compartilha*, e de qual o seu impacto nas aprendizagens das

crianças/jovens. Seria também interessante analisar esse impacto como agente de mudança (ou de melhoria) das práticas educativas e reabilitativas dos diferentes agentes.

Uma vez que consideramos que as dinâmicas de aprendizagem colaborativa ajudam a compreender melhor as especificidades desenvolvimentais das crianças/jovens com NE, e a adotar estratégias educacionais/reabilitativas para promoção das aprendizagens e da inclusão, seria pertinente criar novas dinâmicas que promovessem essas práticas colaborativas através da rede *online Compartilha*.

Para manter a comunidade ativa, o *Compartilha* poderia ser explorado em outros projetos, buscando uma maior autonomia e sustentabilidade deste espaço *online*.

O estudo apresenta algumas limitações que se relacionam, essencialmente, com aspetos relacionados com o envolvimento dos participantes e com as questões de organização temporal.

Sentimos que os participantes tinham dificuldade na partilha de ideias e de estratégias, na interação com os outros elementos do grupo, bem como no esclarecimento de dúvidas ou na proposta de soluções. Apesar de ser evidenciado noutros estudos, como em Nunes (2013), a importância dos encontros presenciais, e de nós próprias sentirmos que essa seria uma estratégia promotora de mais intensa atividade *online*, o facto de os participantes do grupo piloto serem de zonas geográficas diferenciadas, tornou difícil a realização desses encontros, que tinham como objetivo promover o conhecimento entre os participantes e, dessa forma, desbloquear alguns constrangimentos para facilitar a comunicação entre eles.

Podemos também referir as dificuldades de envolvimento de Familiares neste projeto, assim como algumas limitações relacionadas com a baixa motivação dos participantes mais passivos no enriquecimento do *Compartilha* com os seus contributos.

Foram referidas, pelos participantes, as dificuldades na organização do seu tempo pessoal para uso do *Compartilha*, tanto na partilha, como na recolha de materiais pertinentes à sua prática educacional. Neste ponto, foi também realçado que, se tivesse ocorrido uma personalização dos recursos partilhados, poderia ter aumentado a frequência de utilização dos mesmos. Quanto a este aspeto, poderemos considerar como limitação, a disponibilidade de tempo da investigadora, uma vez que não conseguiu realizar uma avaliação das necessidades de todos os participantes na área da linguagem oral e escrita.

O modelo de e-moderação do *Compartilha* era constituído por cinco passos e ambicionava um envolvimento progressivo dos participantes no seu uso para as aprendizagens colaborativas, com o objetivo de atingir um ponto de liderança partilhada de forma a tornar este espaço *online* autossustentável. Consideramos que o tempo proposto não foi suficiente para alcançarmos este envolvimento, mas podemos concluir, pelas evidências coligidas, que a comunidade atingiu o quarto passo: "*Construção colaborativa de conhecimento e recursos*".

5.3. Conclusão

O desenvolvimento deste estudo baseou-se na procura de respostas à questão de investigação "Como facilitar as práticas educativas/reabilitativas dos agentes que apoiam crianças e jovens com dificuldades na linguagem oral e escrita através da *compartilha* de conhecimento e recursos?"

Para tal, dinamizámos o espaço *online Compartilha*, no sentido de favorecer a partilha de estratégias, dúvidas, recursos e informações úteis na área das NE.

Numa fase inicial, mapeámos as necessidades sentidas pelos agentes educativos na área da partilha e comunicação entre os pares profissionais e ao nível dos recursos, para apoio ao processo educativo/reabilitativo de crianças com NE.

Aquando do mapeamento das necessidades identificadas pelos diferentes agentes educativos, foram realçadas as necessidades de uma maior comunicação, partilha e colaboração entre eles, e a insuficiência de materiais para a promoção de competências na área da linguagem oral e escrita.

Com base na análise desses dados, foi prototipado o *Compartilha – Espaço online*, no âmbito do projeto-parceiro, pela investigadora-parceira, Oksana Tymoshchuk, aluna do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, e foram criados um modelo e um guião de e-moderação.

A investigação desenvolveu-se em dois ciclos fundamentais: um direcionado para a dinamização do *Compartilha* durante nove meses, por um grupo piloto, em que houve uma interação *online* dedicada à promoção dos objetivos que se pretendia alcançar; num segundo ciclo, foi proposta uma experiência de apoio misto - *online* e presencial -, com personalização dos recursos partilhados.

Podemos concluir que o projeto era ambicioso no sentido de conseguirmos alcançar uma moderação ativa e partilhada entre os diferentes participantes. Assim, neste sentido, o *Compartilha* foi utilizado essencialmente para a recolha de materiais. Contudo, das 428 partilhas verificadas durante o período teste do *Compartilha*, 1880 foram realizadas pelos participantes (e as restantes 240 pelas moderadoras), tendo essa partilha sido realizada maioritariamente na área da linguagem oral e escrita. Progressivamente, a comunidade foi-se tornando mais participativa, tendo havido um maior número de evidências de interação, troca e adaptação de materiais. Houve uma maior partilha por parte dos profissionais de Educação e de Saúde, do que pelos pais. Estes procuravam, preferencialmente, a criação de uma rede de ajuda para responder a algumas situações específicas, atuais e futuras, relacionadas com os seus filhos.

Foi realçada pelos participantes, a utilidade e funcionalidade do espaço *online Compartilha* no sentido de aproximar e facilitar a comunicação e a partilha entre os diferentes agentes educativos. Foi também evidenciada a utilidade prática das estratégias e recursos para a facilitação das práticas educativas/reabilitativas.

Os resultados obtidos comprovam o envolvimento do grupo piloto na partilha de recursos, ideias e dúvidas na área da linguagem oral e escrita, e revelam uma participação mais ativa e dinâmica perante os desafios relacionados com esta temática.

O impacto do segundo ciclo de investigação, com a personalização dos recursos de acordo com as necessidades específicas das crianças/jovens, e o seu uso nos contextos naturais de vida dessas crianças/jovens, teve um impacto muito positivo nas aprendizagens que elas realizaram, evidenciando-se, assim, a importância da reflexão, análise crítica, priorização de objetivos e adaptação dos recursos e materiais aos seus destinatários.

A realização desta investigação teve como ambição a promoção de aprendizagens, principalmente no domínio da linguagem oral e escrita, com vista a facilitar a inclusão educativa e social de crianças com NE. Podemos considerar que, ao longo destes dois ciclos de investigação, contribuímos, de alguma forma, e neste grupo específico, para a promoção de uma atitude reflexiva, comunicativa e de partilha de práticas e recursos.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147–155. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>
- Al Otaiba, S., & Torgesen, J. (2007). Effects from Intensive Standardized Kindergarten and First-Grade Interventions for the Prevention of Reading Difficulties. Em S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention* (pp. 212–222). Boston, MA: Springer US. http://doi.org/10.1007/978-0-387-49053-3_15
- Alcará, A. R., Chiara, I. G. Di, Rodrigues, J. L., Tomaél, M. I., & Piedade, V. C. H. (2009). Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 14(1), 170–191. <http://doi.org/10.1590/S1413-99362009000100012>
- Almenara, J. C. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 20. Obtido de <http://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/510/244>
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Em *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/12645>
- Bissoto, M. L. (2005). Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*, 4, 80–88. Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000100009
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. (M. Vaughan, Ed.). Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Obtido de <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66(4), 428–446. <http://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Buckley, S. (1995). Teaching reading to teach talking - important new evidence. *Portsmouth Down's Syndrome Trust Newsletter*, 5(5), 1–6. Obtido de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion->

temprana/teaching_reading_to_teach_talking_-_important_new_evidence.pdf

Buckley, S., & Bird, G. (1993). Teaching children with Down syndrome to read. *Down Syndrome Research and Practice*, 1(1), 34–39. Obtido de https://www.down-syndrome.org/perspectives/9/?em_x=22

Buckley, S., Bird, G., & Sacks, B. (2006). Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 51–53. <http://doi.org/10.3104/essays.294>

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54–67. <http://doi.org/10.3104/reports.295>

Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2007). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica* (6ª edição). Memnon.

Capovilla, A. G. S., Dias, N. M., & Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *PsicoUSF*, 12(1), 55–64. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v12n1/v12n1a07.pdf>

Cardoso-Martins, C., Michalicka, M. F., & Pollo, T. C. (2006). O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 53–59. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v19n1/31292.pdf>

Cardoso-Martins, C., & Silva, J. R. da. (2008). A Relação entre o Processamento Fonológico e a Habilidade de Leitura: Evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 151–159. Obtido de <http://www.redalyc.org/html/188/18821119/>

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>

Carvalho, L., Chaves de Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., ... Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância Um Guia para Profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP). Obtido de <http://im2.anip.net/index.php/guia/versao-online#page/1>

- Chaves de Almeida, I. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 22(1), 65–72. <http://doi.org/10.14417/ap.130>
- Correia, L. de M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367–382. Obtido de <http://www.redalyc.org/html/3131/313127406002/>
- Costa, F. A. (2007). A aprendizagem como critério de avaliação de conteúdos educativos on-line. *Cadernos Sacaufes*, (2), 45–54. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5560>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática* (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Coutinho, S., Vale, A. P., & Bertelli, R. (2003). Efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonémica no jardim-de-infância. Em F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente* (pp. 57–64). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Obtido de http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_consc_fonem_a.pdf
- Cruz, E. (2011). Contributos para (re)pensar a integração curricular das TIC como área de formação transdisciplinar no ensino básico. Em *VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges* (pp. 121–134). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência.
- Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer: apresentação de um programa de literacia familiar. Em C. V. da Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 19–25). Porto: ESEPF. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1211>
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Deuschle, V. P., & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, 11(suppl 2), 194–200.

<http://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>

- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(1), 4–10. Obtido de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2177>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (2011). Effects of in- service training on early intervention practitioners' use of family- systems intervention practices in the USA. *Professional Development in Education*, 37(2), 181–196. <http://doi.org/10.1080/19415257.2010.527779>
- Fikkert, P. (2010). Developing representations and the emergence of phonology: Evidence from perception and production. Em C. Fougeron, B. Kuehnert, M. Imperio, & N. Vallee (Eds.), *Laboratory Phonology 10* (Phonology, pp. 227–260). Berlin: De Gruyter Mouton. <http://doi.org/10.1515/9783110224917.3.227>
- Fiorio, M., Silva, J. da, & Ribeiro, A. (2011). Um framework de comunidades de prática em ambientes virtuais de aprendizagem. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 9(1). Obtido de <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/21900>
- Fonseca, V. da. (2001). *Cognição e Aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. da. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113–121. <http://doi.org/10.5380/psi.v11i1.6452>
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280–290. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Garzotto, F., & Gonella, R. (2011). Children's co-design and inclusive education. Em *Proceedings of the 10th International Conference on Interaction Design and Children - IDC '11* (pp. 260–263). New York, New York, USA: ACM Press. <http://doi.org/10.1145/1999030.1999077>

- Goitein, P. C., & Cia, F. (2011). Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 43–51. Obtido de <http://www.redalyc.org/html/2823/282321834005/>
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., Krauss, M. W., Upshur, C. C., & Sayer, A. (1999). Family Influences on Adaptive Development in Young Children with Down Syndrome. *Child Development*, 70(4), 979–989. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00071>
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read. *Psychological Science*, 23(6), 572–577. <http://doi.org/10.1177/0956797611435921>
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. Em *6º encontro nacional/4º internacional em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 56–65). Braga. Obtido de https://sigarra.up.pt/flup/pt//pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=85096&pi_pub_r1_id=
- Lin, H.-F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of Information Science*, 33(2), 135–149. <http://doi.org/10.1177/0165551506068174>
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2012). Desempenho em tarefas de leitura por meio do modelo rti: resposta à intervenção em escolares do ensino público. *Revista Psicopedagogia*, 29(89), 208–214. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v29n89/04.pdf>
- Mayer, R. E. (2009). Teoria Cognitiva da aprendizagem multimédia. Em *Ensino online e aprendizagem multimédia* (pp. 207–237). Obtido de http://webhosting.bombyte.org/~joao.gama/guilhermina/m3/Mod3G2/Mayer_TCAMultimedia.pdf
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. Em R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 43–71). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- McGregor, S. L. T. (2009). Transdisciplinary consumer citizenship education. Em A. Klein & V. W. Thoresen (Eds.), *6 Consumer Citizenship Network Conference* (pp.

- 133–143). Berlin: Hedmark University. Obtido de <https://studie.hihm.no/content/download/16963/155295/version/1/file/CCN+Conference+Proceedings+Berlin+March+2009.pdf#page=133>
- McWilliam, R. (2010). Early intervention in natural environments: A five-component model. *Early Steps*.
- Medeiros, L. F. de, & Martins, O. B. (2012). Construção-desconstrução-reconstrução dos saberes na EAD e o impacto da evolução tecnológica na mediação pedagógica. *Aprendizagem em EAD*, 1. Obtido de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/3080>
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Teaching and integration in basic education in Portugal. Em *International Conference Teaching and Learning* (pp. 556–565). International Association for the Scientific Knowledge. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3814>
- Miranda-Pinto, M. dos S. (2009). *Processos de colaboração e liderança em comunidades de prática online: o caso da@rcaComum, uma comunidade ibero-americana de profissionais de educação de infância*. Universidade do Minho. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12571>
- Miranda-Pinto, M. dos S. (2012). Modelo de Análise de Interacções para comunidades de prática online. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 63–72. Obtido de <http://rieoei.org/rie60.pdf#page=65>
- Miranda, L., & Mota, M. M. P. E. da. (2011). Cognitive writing strategies in brazilian portuguese. *Psico-USF*, 16(2), 227–232.
- Nunes, M. C. A. (2013). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Universidade de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/7702>
- Oliveira, A. M. R. (2002). Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. *Educação & Comunicação*, 7, 86–101. Obtido de https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/255/1/n7_art8.pdf
- Pinto, M. (2007). Evaluación de la calidad de recursos electrónicos educativos para el aprendizaje significativo. *Cuadernos SAC AUSSEF*, 2, 25–43. Obtido de <http://docplayer.es/15797506-Evaluacion-de-la-calida-de-recursos-electronicos-educativos-para-el-aprendizaje-significativo.html>
- Ramos, J. L. (2008). Avaliação e Qualidade de Recursos Educativos Digitais. *Cadernos*

- Sacausef, 11-17. Obtido de http://redebibsintra.wikispaces.com/file/view/Avaliacao_e_Qualidade_de_Recursos_Educativos_Digitais_CadernosSACAUSEF_V_Jose_Luis_Ramos.pdf
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *Cadernos Sacausef*, 11-34. Obtido de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf
- Rêgo, J. A. (2010). A importância das TIC na promoção de uma Escola Inclusiva. Em *Congresso Internacional TIC e Educação – ticEDUCA2010*. Lisboa: IEUL.
- Ribeiro, J. M. (2012). *As TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais: proposta de um programa de formação para o ensino básico*. Universidade de Aveiro. Obtido de <http://ria.ua.pt/handle/10773/9198>
- Ribeiro, J. M., Moreira, A., & Almeida, A. M. P. (2009). Preparing special education frontline professionals for a new teaching experience. *eLearning Papers*, 16, 1-10.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press. Obtido de http://s3.amazonaws.com/engrade-myfiles/4085017259025879/Methodology_in_Language_Teaching.pdf
- Rodrigues, D. (org) (Ed.). (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Londres: Routledge Falmer.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Obtido de <http://www.redalyc.org/html/349/34900507/>
- Santos, P. (2010). *Família, Mudança Maior e Intervenção Precoce*. (H. Pereira, L. Branco, F. Simões, G. Espalhado, & R. M. Afonso, Eds.) *Educação para a Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado*. Covilhã: : Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.
- Silva, A. M. C. e. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6(12), 249-265. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15409>

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2018/1/Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2018/1/Linguagem_e_Comunicação_no_Jardim-de-Infância.pdf)
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1–23. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Snyder, W. M., & Wenger, E. (2010). Our World as a Learning System: A Communities-of-Practice Approach. Em *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 107–124). London: Springer London. http://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_7
- Teles, P. (2013). *Método Fonomímico Paula Teles*. Universidade de Lisboa.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2010). Influences of Family-Systems Intervention Practices on Parent-Child Interactions and Child Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3–19. <http://doi.org/10.1177/0271121410364250>
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O’Herin, C. E. (2010). Effects of different types of adaptations on the behavior of young children with disabilities. *Research Brief*, 4(1), 1–25. Obtido de https://tnt.asu.edu/sites/default/files/Adaptaqtions_Brief_final.pdf
- Troncoso, M. V., & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: leitura e escrita - um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Tymoshchuk, O., Almeida, A. M., & Santos, P. C. (2016). Espaço online de partilha e de autoformação em TIC para a Educação Especial. *Exedra - Revista Científica*, 191–207. Obtido de <https://ria.ua.pt/handle/10773/17486>
- Tymoshchuk, O., Sousa, T., Almeida, A. M. P., & Santos, P. C. (2015). Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do Compartilha. Em P. Bieging & R. Busarello (Eds.), *Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de*

Educação, 18, 45–56. Obtido de
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000200004&script=sci_arttext&tlng=en

Varma, S., McCandliss, B. D., & Schwartz, D. L. (2008). Scientific and Pragmatic Challenges for Bridging Education and Neuroscience. *Educational Researcher*, 37(3), 140–152. <http://doi.org/10.3102/0013189X08317687>

Viana, F. L. (2006). Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? Em A. Pereira, F. L. Viana, M. D. F. Tilve, G. Castanheira, & M. da G. B. Castanho (Eds.), *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Casa do Professor. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11820>

Vianna, P. B. de M., & Mantovani, A. M. (2010). Prática Reflexiva em Comunidades Virtuais de Aprendizagem. *Colabor@ - A Revista Digital da CVA-RICESU*, 6(23). Obtido de <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/136>

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business Press.

ANEXOS

ANEXO 1

**Inquéritos por questionário dirigido aos pais/encarregados de
educação de crianças com NE**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

dirigido aos pais/encarregados de educação de crianças com NE

Caro (a) encarregado de educação,

Este inquérito por questionário enquadra-se em dois projetos de investigação em curso, no âmbito dos Programas Doutorais em Educação e Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. Estes estudos visam investigar modalidades que permitam melhorar as estratégias de apoio aos familiares e profissionais de educação e de saúde (médicos, terapeutas e técnicos) envolvidos no processo educacional de crianças com Necessidades Especiais (NE). Pretendemos, em específico, identificar as necessidades de autoformação em tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como perceber as necessidades de partilha de conhecimentos e recursos específicos entre os diferentes agentes educativos, que facilitem as aprendizagens efetivas nas crianças com NE.

Todas as informações fornecidas para o nosso questionário serão tratadas de forma confidencial. A sua informação pessoal será codificada e armazenada separadamente dos questionários, permitindo uma análise anónima dos seus dados. O tempo previsto de resposta é de 10 minutos. O questionário deve ser preenchido relativamente ao seu educando com necessidades especiais.

Caso tenha outro filho nestas condições, muito lhe agradecemos a sua colaboração no preenchimento de outro questionário.

A aplicação deste questionário é da responsabilidade das Doutorandas Teresa Margarida Sousa e Oksana Tymoshchuk e para mais informações podem-nos contactar através dos seguintes E-mails: teresa.sousa@ua.pt; oksana@ua.pt

A sua participação é de extrema importância, pelo que muito agradecemos o seu inestimável contributo para a melhoria das práticas educativas em Necessidades Especiais.

Existem 40 perguntas neste inquérito

I. Dados pessoais (do inquirido)

1. Qual é o seu grau de parentesco face ao seu educando com NE? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Tio
- ☐ Avô
- ☐ Avó
- ☐ Tia

☐ Outro. Qual?

Habilitações *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Até 4º ano
- ☐ Até 6º ano
- ☐ Até 9º ano
- ☐ 12º ano
- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

☐ Outra(s). Qual (ais)?

2. Profissão: *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

2.1. Qual é a sua situação profissional? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

☐ Empregado(a)

☐ Desempregado(a)

☐ Reformado(a)

☐ Outra situação. Qual?

3. Distrito onde reside: *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

II. Caracterização do agregado familiar

4. Indique os elementos que constituem o agregado familiar da criança *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Avós
- ☐ Tios
- ☐ Irmãos
- ☐ Primos
- ☐ Outros::

Indique o número de Avós: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '6 [G2_Q0001]' (4. Indique os elementos que constituem o agregado familiar da criança)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Indique o número de Tios: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '6 [G2_Q0001]' (4. Indique os elementos que constituem o agregado familiar da criança)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Indique o número de Irmãos: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '6 [G2_Q0001]' (4. Indique os elementos que constituem o agregado familiar da criança)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Indique o número de Primos: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '6 [G2_Q0001]' (4. Indique os elementos que constituem o agregado familiar da criança)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

5. Indique os elementos que caracterizam o ambiente tecnológico do seu lar: *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Computador de secretária
- ☐ Computador portátil
- ☐ Tablet
- ☐ Telemóveis 3ª geração/smartphones (ex. iphone)
- ☐ Acesso à Internet via cabo
- ☐ Acesso à Internet via wireless
- ☐ Nenhum dos anteriores

Nº unidades de Computador de secretária *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '11 [G2_Q0006]' (5. Indique os elementos que caracterizam o ambiente tecnológico do seu lar:)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Nº unidades de Computador portátil *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '11 [G2_Q0006]' (5. Indique os elementos que caracterizam o ambiente tecnológico do seu lar:)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Nº unidades de Tablet *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '11 [G2_Q0006]' (5. Indique os elementos que caracterizam o ambiente tecnológico do seu lar:)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Nº unidades de Telemóveis 3ª geração/smartphones (ex. iphone) *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '11 [G2_Q0006]' (5. Indique os elementos que caracterizam o ambiente tecnológico do seu lar:)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

III. Caracterização da criança com NE

6. Idade do seu educando com NE. *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

7. Sexo do seu educando *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

8. Indique o nível de ensino que a criança com NE frequenta? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Pré-escolar
☐ 1º ciclo
☐ 2º ciclo
☐ 3º ciclo ou equivalente
☐ Secundário ou equivalente
☐ Não frequenta
☐ Outro, qual:

9. Indique as principais dificuldades/necessidades da sua criança. *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Auditivas
☐ Cognitivas
☐ Comportamentais (ex. hiperatividade)
☐ Relacionais (socialização)
☐ Linguísticas
☐ Na motricidade
☐ Neuromotoras (ex. paralisia cerebral)
☐ Psicomotoras (atraso global de desenvolvimento)
☐ Visuais
☐ Não diagnosticadas
☐ Outra. Qual?:

10. Caso o seu educando revelar dificuldades na área da linguagem, indique os domínios e níveis *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Não revela dificuldades	Dificuldades ligeiras	Dificuldades moderadas	Dificuldades graves	Dificuldades muito graves/incapacidade	Não se aplica
Produção oral dos sons da fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construção frásica na oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicação oral de ideias ou situações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de instruções verbais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura de palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita (ortografia de palavras)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita (produção de textos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se asinalou Outra, indique qual: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Dificuldades ligeiras' ou 'Dificuldades moderadas' ou 'Dificuldades graves' ou 'Dificuldades muito graves/incapacidade' na pergunta '20 [G3_Q0005]' (10. Caso o seu educando revelar dificuldades na área da linguagem, indique os domínios e níveis (Outra)) e A resposta for 'Dificuldades ligeiras' ou 'Dificuldades moderadas' ou 'Dificuldades graves' ou 'Dificuldades muito graves/incapacidade' na pergunta '20 [G3_Q0005]' (10. Caso o seu educando revelar dificuldades na área da linguagem, indique os domínios e níveis (Outra)) e A resposta for 'Dificuldades ligeiras' ou 'Dificuldades moderadas' ou 'Dificuldades graves' ou 'Dificuldades muito graves/incapacidade' na pergunta '20 [G3_Q0005]' (10. Caso o seu educando revelar dificuldades na área da linguagem, indique os domínios e níveis (Outra)) e A resposta for 'Dificuldades ligeiras' ou 'Dificuldades moderadas' ou 'Dificuldades graves' ou 'Dificuldades muito graves/incapacidade' na pergunta '20 [G3_Q0005]' (10. Caso o seu educando revelar dificuldades na área da linguagem, indique os domínios e níveis (Outra))

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

11. A criança beneficia de algum tipo de acompanhamento? *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Sim
- ☐ Não

11.1. Em caso afirmativo, assinale de que acompanhamento(s) beneficia *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '22 [G3_Q0007]' (11. A criança beneficia de algum tipo de acompanhamento?)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Consultas de desenvolvimento
- ☐ Fisioterapia
- ☐ Apoio Educativo
- ☐ Apoio de Educação Especial
- ☐ Psicologia
- ☐ Apoio de uma Tarefaira
- ☐ Terapia da fala
- ☐ Terapia ocupacional
- ☐ Terapia psicomotora
- ☐ Outra. Qual?:

IV. Relação do educador com as TIC

12. O conhecimento que possui em TIC foi obtido em... *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Durante a sua formação académica inicial (bacharelato, licenciatura)
- ☐ Em cursos de Pós-graduação/Mestrado/Doutoramento
- ☐ Em ações de formação contínua
- ☐ Autoformação
- ☐ Em cursos online
- ☐ Outro, qual::

Indique o(s) meios de Autoformação utilizados: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '24 [G4_Q0001]' (12. O conhecimento que possui em TIC foi obtido em...)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ tutoriais/vídeos do Youtube
- ☐ blogs/sites de partilha da informação sobre as TIC
- ☐ livros/manuais de utilização
- ☐ amigos, colegas e/ou familiares
- ☐ manuseamento das ferramentas tecnológicas
- ☐ outros, quais::

12.1. Qual é a sua forma preferencial para obter formação em TIC? *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Presencial
- ☐ Online
- ☐ b-learning (mista)
- ☐ indiferente

13. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Utilizo todos os dias	Utilizo algumas vezes por semana	Utilizo algumas vezes por mês	Utilizo muito raramente	Nunca utilizo
email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folha de cálculo (ex.: excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processamento de texto (ex.: word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de desenho/edição de imagem (ex.: Paint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção de apresentações/slides (ex.: Powerpoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se assinalou Outro, indique qual: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Utilizo todos os dias' ou 'Utilizo algumas vezes por semana' ou 'Utilizo algumas vezes por mês' ou 'Utilizo muito raramente' na pergunta '27 [G4_Q0005]' (13. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso (Outro)) e A resposta for 'Utilizo todos os dias' ou 'Utilizo algumas vezes por semana' ou 'Utilizo algumas vezes por mês' ou 'Utilizo muito raramente' na pergunta '27 [G4_Q0005]' (13. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso (Outro)) e A resposta for 'Utilizo todos os dias' ou 'Utilizo algumas vezes por semana' ou 'Utilizo algumas vezes por mês' ou 'Utilizo muito raramente' na pergunta '27 [G4_Q0005]' (13. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso (Outro)) e A resposta for 'Utilizo todos os dias' ou 'Utilizo algumas vezes por semana' ou 'Utilizo algumas vezes por mês' ou 'Utilizo muito raramente' na pergunta '27 [G4_Q0005]' (13. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso (Outro))

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

14. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique o seu nível de competência *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Competência muito elevada	Competência elevada	Competência razoável	Competência reduzida	Competência muito reduzida	Nenhuma/não conheço
email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folha de cálculo (ex.: excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processamento de texto (ex.: word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de desenho/edição de imagem (ex.: Paint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção de apresentações/slides (ex.: Powerpoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. Adaptação/criação dos materiais para o meu educando

15. Relativamente às seguintes aplicações, indique se as utiliza para criar / adaptar materiais personalizados para o seu educando (pode escolher mais do que uma opção) *

	uso para criar materiais	uso para adaptar materiais	não uso
Folha de cálculo (ex.: excel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Processamento de texto (ex.: word)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de desenho/edição de imagem (ex.: Paint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção de apresentações/slides (ex.: Powerpoint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Relativamente às aplicações anteriores, indique as áreas de aplicação dos materiais produzidos *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ foco da atenção
- ☐ desenho
- ☐ escrita
- ☐ leitura
- ☐ matemática
- ☐ memória
- ☐ perceção
- ☐ raciocínio lógico
- ☐ atividades lúdicas
- ☐ jogos musicais
- ☐ simulação de atividades da vida diária
- ☐ treino de competências funcionais
- ☐ treino da comunicação
- ☐ não se aplica

17. Relativamente aos seguintes recursos TIC para Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização (pode assinalar mais de uma opção em cada linha) *

	conheço e utilizo	conheço mas não utilizo	não conheço	gostaria de saber mais/conhecer melhor
Aplicações em PowerPoint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aventuras 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Boardmaker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cibermat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicar com símbolos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eugénio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grid 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
InVento 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Já está 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitor de ecrã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros digitais (ex. Biblioteca de livros digitais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oficina dos Gestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos da Mimocas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequeno Mozart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Software de criação de atividades educativas (ex. Jcllic)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro (s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se seleccionou Outro (s), indique quais: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

----- Scenario 1 -----

A resposta for '1' na pergunta '32 [G5_Q0003]' (17. Relativamente aos seguintes recursos TIC para Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização (pode assinalar mais de uma opção em cada linha))

----- ou Scenario 2 -----

A resposta for '1' na pergunta '32 [G5_Q0003]' (17. Relativamente aos seguintes recursos TIC para Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização (pode assinalar mais de uma opção em cada linha))

----- ou Scenario 3 -----

A resposta for '1' na pergunta '32 [G5_Q0003]' (17. Relativamente aos seguintes recursos TIC para Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização (pode assinalar mais de uma opção em cada linha))

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

18. Indique a sua relação com os seguintes blogues/sites de partilha de conhecimentos, dúvidas e recursos/materiais dedicados à área da Educação Especial: *

	conheço e utilizo	conheço mas não utilizo	não conheço	gostaria de saber mais/conhecer melhor
"Cantic"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Educação Especial - blog"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Escola Virtual"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Grupos no Facebook"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"informainclui"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Ombro amigo"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Pais 21"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Pais em Rede"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Príncipezinho & Família"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Sem barreiras"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Partilha entre Mães"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Opiniões e posicionamento em relação ao processo educativo do seu educando com NE

19. Eu, como pai/encarregado de educação, em relação ao meu educando ... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
Auxilio-o na realização dos trabalhos de casa ou noutras atividades escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro na internet novas ideias/métodos de ensino/materiais adaptados às suas necessidades específicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho na internet as minhas experiências e dúvidas sobre a sua educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho os recursos e materiais por mim adaptados/criados através da Internet (Web).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Em relação ao processo educativo do meu educando, considero que... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Os recursos tecnológicos existentes ajudam-no a comunicar melhor (oralmente, por desenhos, por gestos ou pela escrita).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A partilha de conhecimentos entre os diferentes agentes educativos facilita as aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunicação entre os profissionais e as famílias facilita as aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunicação com outras famílias ajuda a ultrapassar algumas dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu envolvimento no projeto educativo é importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me competente para ensiná-lo a falar/comunicar melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me competente para auxiliá-lo no desenvolvimento da leitura e escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto necessidade de adaptar alguns materiais às suas competências e necessidades específicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto falta da colaboração entre os diferentes agentes educativos (pais, professores e profissionais da saúde).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostaria de me envolver em projetos de partilha de informação, conhecimentos e materiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me motivado para colaborar num espaço online, que potenciará a comunicação entre as famílias e os diferentes agentes educativos e a utilização otimizada das TIC, adaptando-as às necessidades específicas das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Em relação ao processo educativo do meu educando... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por período escolar	Raramente	Nunca
Procuro colaborar com os <u>professores</u> , nas escolhas dos métodos e materiais que mais se ajustam às necessidades sentidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>professores</u> solicitam a minha colaboração nas escolhas dos métodos e materiais que mais se ajustam às necessidades sentidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro colaborar com os <u>terapeutas e psicólogos</u> , nas escolhas dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>terapeutas e psicólogos</u> solicitam a minha colaboração nas escolhas dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho dúvidas e solicito esclarecimentos aos médicos que o acompanham.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os médicos solicitam a minha colaboração para conhecerem melhor o meu educando e assim ajustarem a sua prática clínica às necessidades evidenciadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Está interessado em participar na elaboração de recursos específicos e ajustáveis e na dinamização de um espaço online de partilha e autoformação em TIC para a educação especial? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
☐ Não

Pretende ter acesso aos resultados deste estudo? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
☐ Não

indique o seu e-mail *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

----- Scenario 1 -----

A resposta for 'Sim' na pergunta '38 [G6_Q0005]' (Está interessado em participar na elaboração de recursos específicos e ajustáveis e na dinamização de um espaço online de partilha e autoformação em TIC para a educação especial?)

----- ou Scenario 2 -----

A resposta for 'Sim' na pergunta '39 [G6_Q0006]' (Pretende ter acesso aos resultados deste estudo?)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Obrigada pela colaboração e pelo seu precioso tempo dispensado!

Tendo mais do que uma criança com NE, muito lhe agradecemos a sua colaboração no preenchimento de outro [questionário](#)

Submeter o seu inquérito

Obrigado por ter concluído este inquérito.

ANEXO 2

**Inquéritos por questionário dirigido aos profissionais de Educação e
Saúde envolvidos no processo educativo/reabilitativo em
crianças/jovens com NE**

QUESTIONÁRIO para profissionais de Educação e Saúde envolvidos no processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com necessidades especiais

Caro(a) colega,

Este inquérito por questionário enquadra-se em dois projetos de investigação em curso, no âmbito dos Programas Doutorais em Educação e Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. Estes estudos visam investigar modalidades que permitam melhorar as estratégias de apoio aos pais e profissionais de educação e de saúde (médicos, terapeutas e técnicos) envolvidos no processo educacional de crianças com Necessidades Especiais (NE). Pretendemos, em específico, identificar as necessidades de autoformação em tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como perceber as necessidades de partilha de conhecimentos e recursos específicos entre os diferentes agentes educativos, que facilitem as aprendizagens efetivas nas crianças com NE.

Todas as informações fornecidas para o nosso questionário serão tratadas de forma confidencial. A sua informação pessoal será codificada e armazenada separadamente dos questionários, permitindo uma análise anónima dos seus dados. O tempo previsto de resposta é de 10 minutos.

A aplicação deste questionário é da responsabilidade das Doutorandas Teresa Margarida Sousa e Oksana Tymoshchuk e para mais informações podem-nos contactar através dos seguintes E-mails: teresa.sousa@ua.pt; oksana@ua.pt

A sua participação é de extrema importância, pelo que muito agradecemos o seu inestimável contributo para a melhoria das práticas educativas em Necessidades Especiais.

Existem 48 perguntas neste inquérito

I. Dados Pessoais

Assinale a sua situação.

1. Sexo *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2. Idade *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ <25 Anos
☐ 25 - 30 Anos
☐ 31 – 40 Anos
☐ 41 – 50 Anos
☐ 51 – 60 Anos
☐ > 60 Anos

3. Distrito(s) onde exerce a sua atividade profissional *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

II. Dados Profissionais

4. Exerce a sua atividade como: *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Profissional de Educação
- ☐ Profissional de Saúde

4.1. *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '4 [G2_Q0001]' (4. Exerce a sua atividade como:)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Técnico, Terapeuta ou Psicólogo
- ☐ Médico, Enfermeiro

4.2 Qual a atividade profissional principal que está de momento a exercer: *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

5. Assinale há quanto tempo exerce a sua atividade profissional *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ < 5 Anos
- ☐ 5-10 Anos
- ☐ 11 – 20 Anos
- ☐ 21 – 30 Anos
- ☐ 31 – 40 Anos
- ☐ > 40 Anos

6. Indique a sua Formação Académica de base: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '4 [G2_Q0001]' (4. Exerce a sua atividade como:)

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Licenciatura Ensino Básico 1º ciclo
- ☐ Licenciatura Ensino Básico 2º ciclo
- ☐ Licenciatura Ensino Básico 3º ciclo e Secundário
- ☐ Licenciatura em Educação de Infância
- ☐ Outra, qual:

6. Indique a sua Formação Académica de base: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

----- Scenario 1 -----

A resposta for na pergunta '5 [G2_Q0002]' (4.1.)

----- ou Scenario 2 -----

A resposta for na pergunta '5 [G2_Q0002]' (4.1.)

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Licenciatura em Psicologia
- ☐ Licenciatura em Terapia da Fala
- ☐ Licenciatura em Terapia Ocupacional
- ☐ Licenciatura em Fisioterapia
- ☐ Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação
- ☐ Licenciatura em Reabilitação Psicomotora
- ☐ Licenciatura em Medicina
- ☐ Licenciatura em Enfermagem
- ☐ Licenciatura em Serviço Social/Educação Social
- ☐ Outra, qual:

6.1 Possui formação específica em Educação Especial? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
- ☐ Não

6.2 Em caso afirmativo, indique como obteve a sua formação: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '10 [G2_Q0007]' (6.1 Possui formação específica em Educação Especial?)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Formação inicial (bacharelato, licenciatura)
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Curso/diploma de especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Ações de formação contínua
- ☐ Outra, qual: :

6.3 No presente ano letivo está a apoiar, ou tem incluídos nas suas turmas, crianças/jovens com NE? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
- ☐ Não

6.4.Em caso afirmativo, indique aproximadamente o número de crianças/jovens que apoia no presente ano letivo: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '12 [G2_Q0009]' (6.3 No presente ano letivo está a apoiar, ou tem incluídos nas suas turmas, crianças/jovens com NE?)

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ < 10
- ☐ 11 -20
- ☐ 21 – 30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41-50
- ☐ >51

7. Indique qual a instituição(ões) onde exerce a sua atividade profissional. *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

----- Scenario 1 -----

A resposta for na pergunta '4 [G2_Q0001]' (4. Exerce a sua atividade como:)

----- ou Scenario 2 -----

A resposta for na pergunta '5 [G2_Q0002]' (4.1.)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Creche
- ☐ Jardim de Infância
- ☐ Escola Básica 1º Ciclo
- ☐ Escola Básica 2º, 3º Ciclos
- ☐ Escola Secundária
- ☐ Instituições de Ensino Superior
- ☐ Unidade Especializada da Escola Básica
- ☐ Centro de Recursos TIC (CRTIC)
- ☐ Equipa Local de Intervenção (ELI)
- ☐ Centro de Recursos para a Inclusão [CRI]
- ☐ Instituições de apoio a cidadãos com deficiência mental e/ou motora (ex: CERCI, APPACDM, APPC, etc.)
- ☐ Centro de Saúde
- ☐ Hospital/Consulta de desenvolvimento
- ☐ Clínica Médica
- ☐ Centro de Explicações
- ☐ Centro Psicoeducacional
- ☐ Outra, qual::

7. Indique qual a instituição(ões) onde exerce a sua atividade profissional. *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '5 [G2_Q0002]' (4.1.)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Hospital/Consulta de desenvolvimento
- ☐ Centro de Saúde
- ☐ Clínica Médica
- ☐ Centro Psicoeducacional
- ☐ Equipa Local de Intervenção (ELI)
- ☐ Instituições de apoio a cidadãos com deficiência mental e/ou motora (ex: CERCI, APPACDM, APPC, etc.)
- ☐ Instituições de Ensino Superior
- ☐ Outra, qual::

8. Das seguintes patologias assinaladas, posicione-se relativamente às lacunas de formação que sente face a cada uma delas, do ponto de vista educativo/reabilitativo. *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muitas lacunas	Algumas lacunas	Poucas lacunas	Nenhumas lacunas
Atraso Global do Desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiência Auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiência Visual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbação do Espectro do Autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbação de Défice de Atenção com Hiperatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (ex: Trissomia 21; Síndrome de X Frágil)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbação Específica da Aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbações da Comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbação do desenvolvimento da Coordenação Motora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbação do Desenvolvimento Neuromotor (ex: Paralisia Cerebral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multideficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se assinalou Outra, especifique: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Muitas lacunas' ou 'Algumas lacunas' ou 'Poucas lacunas' na pergunta '16 [G2_Q0013]' (8. Das seguintes patologias assinaladas, posicione-se relativamente às lacunas de formação que sente face a cada uma delas, do ponto de vista educativo/reabilitativo. (Outra)) e A resposta for 'Muitas lacunas' ou 'Algumas lacunas' ou 'Poucas lacunas' na pergunta '16 [G2_Q0013]' (8. Das seguintes patologias assinaladas, posicione-se relativamente às lacunas de formação que sente face a cada uma delas, do ponto de vista educativo/reabilitativo. (Outra)) e A resposta for 'Muitas lacunas' ou 'Algumas lacunas' ou 'Poucas lacunas' na pergunta '16 [G2_Q0013]' (8. Das seguintes patologias assinaladas, posicione-se relativamente às lacunas de formação que sente face a cada uma delas, do ponto de vista educativo/reabilitativo. (Outra))

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

9. Indique os elementos que caracterizam o ambiente tecnológico do seu lar e do(s) seu(s) local(is) de trabalho, e aos quais tem acesso/utiliza. Selecione todas as opções que se apliquem *

	Lar	Local(ais) de trabalho	Não se aplica
Computador de secretária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computador portátil da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computador portátil pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telemóveis 3ª geração/ smartphones (ex. iphone)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadro interativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso à Internet via cabo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso à Internet via wireless	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhum dos anteriores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Utilização das TIC no apoio às crianças/jovens com NE

10. Possui conhecimento em TIC no domínio das Necessidades Especiais? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. O conhecimento que possui em TIC para a Educação Especial foi obtido *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '19 [G3_Q0001]' (10. Possui conhecimento em TIC no domínio das Necessidades Especiais?)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Durante a sua formação académica inicial (bacharelato, licenciatura)
- ☐ Em cursos de Pós-graduação/Mestrado/Doutoramento
- ☐ Em ações de formação contínua
- ☐ Autoformação
- ☐ Outro, qual::

Indique quais as ações de formação contínua *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '19 [G3_Q0001]' (10. Possui conhecimento em TIC no domínio das Necessidades Especiais?) e A resposta for na pergunta '20 [G3_Q0002]' (11. O conhecimento que possui em TIC para a Educação Especial foi obtido)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Promovidas pela Escola
- ☐ Promovidas pelo CRTIC
- ☐ Promovidas pelo centro de IEFP
- ☐ Formações em contextos de oferta privada
- ☐ Ações de formação online
- ☐ Workshops
- ☐ Outras

Indique o(s) meios de autoformação utilizados: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '19 [G3_Q0001]' (10. Possui conhecimento em TIC no domínio das Necessidades Especiais?) e A resposta for na pergunta '20 [G3_Q0002]' (11. O conhecimento que possui em TIC para a Educação Especial foi obtido)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Tutoriais/vídeos do Youtube
- ☐ Blogs/sites de partilha da informação sobre as TIC
- ☐ Livros/manuais de utilização
- ☐ Amigos, colegas e/ou familiares
- ☐ Manuseamento autónomo de ferramentas tecnológicas
- ☐ Outros, quais::

12: Considera importante ter formação em TIC? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Qual é a sua forma preferencial de obter formação em TIC? *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '23 [G3_Q0005]' (12: Considera importante ter formação em TIC?)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Presencial
- ☐ Online
- ☐ b-learning (mista)
- ☐ Indiferente
- ☐ Não sei/não se aplica

14. Indique o nível de importância das razões que o motivam a procurar formação em TIC para EE. *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '23 [G3_Q0005]' (12: Considera importante ter formação em TIC?)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Adequar a minha prática educativa/reabilitativa às especificidades das crianças com NE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atualizar os meus conhecimentos e desenvolver competências em TIC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar a minha autoconfiança na utilização das TIC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver projetos em rede na área da Educação Especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorar o desempenho das crianças com NE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compensar limitações das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a autonomia e inclusão social das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compensar as lacunas que sinto desde a formação inicial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorizar a minha carreira profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se assinalou Outra, indique qual: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Muito importante' ou 'Importante' ou 'Pouco importante' na pergunta '25 [G3_Q0007]' (14. Indique o nível de importância das razões que o motivam a procurar formação em TIC para EE. (Outra.)) e A resposta for 'Muito importante' ou 'Importante' ou 'Pouco importante' na pergunta '25 [G3_Q0007]' (14. Indique o nível de importância das razões que o motivam a procurar formação em TIC para EE. (Outra.)) e A resposta for 'Muito importante' ou 'Importante' ou 'Pouco importante' na pergunta '25 [G3_Q0007]' (14. Indique o nível de importância das razões que o motivam a procurar formação em TIC para EE. (Outra.))

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

15. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique o seu nível de competência *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Competência muito elevada	Competência elevada	Competência razoável	Competência reduzida	Competência muito reduzida	Nenhuma competência/Não conheço
email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folha de cálculo (ex.: excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processamento de texto (ex.: word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de desenho/edição de imagem (ex.:Paint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção de apresentações/slides (ex.: Powerpoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se assinalou Outra, indique qual: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Competência muito elevada' ou 'Competência elevada' ou 'Competência razoável' ou 'Competência reduzida' ou 'Competência muito reduzida' na pergunta '27 [G3_Q0009]' (15. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique o seu nível de competência (Outro)) e A resposta for 'Competência muito elevada' ou 'Competência elevada' ou 'Competência razoável' ou 'Competência reduzida' ou 'Competência muito reduzida' na pergunta '27 [G3_Q0009]' (15. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique o seu nível de competência (Outro)) e A resposta for 'Competência muito elevada' ou 'Competência elevada' ou 'Competência razoável' ou 'Competência reduzida' ou 'Competência muito reduzida' na pergunta '27 [G3_Q0009]' (15. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique o seu nível de competência (Outro)) e A resposta for 'Competência muito elevada' ou 'Competência elevada' ou 'Competência razoável' ou 'Competência reduzida' ou 'Competência muito reduzida' na pergunta '27 [G3_Q0009]' (15. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique o seu nível de competência (Outro)) e A resposta for 'Competência muito elevada' ou 'Competência elevada' ou 'Competência razoável' ou 'Competência reduzida' ou 'Competência muito reduzida' na pergunta '27 [G3_Q0009]' (15. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique o seu nível de competência (Outro))

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

16. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Utilizo todos os dias	Utilizo algumas vezes por semana	Utilizo algumas vezes por mês	Utilizo muito raramente	Nunca utilizo
email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folha de cálculo (ex.: excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processamento de texto (ex.: word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de desenho/edição de imagem (ex.:Paint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção de apresentações/slides (ex.: Powerpoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se assinalou Outra, indique qual: ***Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Utilizo todos os dias' ou 'Utilizo algumas vezes por semana' ou 'Utilizo algumas vezes por mês' ou 'Utilizo muito raramente' na pergunta '29 [G3_Q0011]' (16. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso (Outro)) e A resposta for 'Utilizo todos os dias' ou 'Utilizo algumas vezes por semana' ou 'Utilizo algumas vezes por mês' ou 'Utilizo muito raramente' na pergunta '29 [G3_Q0011]' (16. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso (Outro)) e A resposta for 'Utilizo todos os dias' ou 'Utilizo algumas vezes por semana' ou 'Utilizo algumas vezes por mês' ou 'Utilizo muito raramente' na pergunta '29 [G3_Q0011]' (16. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso (Outro)) e A resposta for 'Utilizo todos os dias' ou 'Utilizo algumas vezes por semana' ou 'Utilizo algumas vezes por mês' ou 'Utilizo muito raramente' na pergunta '29 [G3_Q0011]' (16. Relativamente às tecnologias e aplicações abaixo listadas, indique a sua frequência de uso (Outro))

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

IV. Adaptação/criação dos materiais para os alunos com NEE

17. Utiliza as TIC no processo educativo/reabilitativo de crianças/jovens com NE? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso afirmativo, indique há quanto tempo utiliza as TIC em contexto de Educação Especial: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '31 [G4_Q0001]' (17. Utiliza as TIC no processo educativo/reabilitativo de crianças/jovens com NE?)

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ < 2 Anos
- ☐ 3 - 5 Anos
- ☐ 6 – 10 Anos
- ☐ > 10 Anos

18. Relativamente às seguintes aplicações, indique se as utiliza para criar/adaptar materiais personalizados para as suas crianças/jovens com NE.(pode escolher mais do que uma opção) *

	Uso para criar materiais	Uso para adaptar materiais	Não uso
Folha de cálculo (ex.: excel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Processamento de texto (ex.: word)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa de desenho/edição de imagem (ex.: Paint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção de apresentações/slides (ex.: Powerpoint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Relativamente a cada uma das seguintes áreas/atividades indique em que medida sente falta de materiais digitais *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Sinto muita falta	Sinto alguma falta	Sinto pouca falta	Não sinto falta
Treino da atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino da comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino da escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino da leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino de matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino da memória	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino da perceção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino de competências funcionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Treino do raciocínio lógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades lúdicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de desenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simulação de atividades da vida diária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se assinalou Outra(s), indique quais: *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sinto muita falta' ou 'Sinto alguma falta' ou 'Sinto pouca falta' na pergunta '34 [G4_Q0004]' (19. Relativamente a cada uma das seguintes áreas/atividades indique em que medida sente falta de materiais digitais (Outra(s))) e A resposta for 'Sinto muita falta' ou 'Sinto alguma falta' ou 'Sinto pouca falta' na pergunta '34 [G4_Q0004]' (19. Relativamente a cada uma das seguintes áreas/atividades indique em que medida sente falta de materiais digitais (Outra(s))) e A resposta for 'Sinto muita falta' ou 'Sinto alguma falta' ou 'Sinto pouca falta' na pergunta '34 [G4_Q0004]' (19. Relativamente a cada uma das seguintes áreas/atividades indique em que medida sente falta de materiais digitais (Outra(s)))

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

20. Assinale as áreas/atividades para as quais produz/adapta ou já produziu/adaptou materiais digitais (pode assinalar mais do que uma área/atividades) *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Treino da atenção
- ☐ Treino da comunicação
- ☐ Treino da escrita
- ☐ Treino da leitura
- ☐ Treino de matemática
- ☐ Treino da memória
- ☐ Treino da perceção
- ☐ Treino de competências funcionais
- ☐ Treino do raciocínio lógico
- ☐ Atividades lúdicas
- ☐ Atividades de desenho
- ☐ Jogos musicais
- ☐ Simulação de atividades da vida diária

☐ Outra(s), quais?:

21. Relativamente aos seguintes recursos TIC para Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização *

	Conheço e utilizo	Conheço mas não utilizo	Não conheço	Gostaria de saber mais/Conhecer melhor
Aplicações em PowerPoint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aventuras 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Boardmaker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cibermat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicar com símbolos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eugénio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grid 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
InVento 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Já está 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitor de ecrã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros digitais (ex. Biblioteca de livros digitais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oficina dos Gestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos da Mimocas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequeno Mozart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Software de criação de atividades educativas (ex. Jclíc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro (s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se assinalou Outro(s), indique quais: ***Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

----- Scenario 1 -----

A resposta for '1' na pergunta '37 [G4_Q0007]' (21. Relativamente aos seguintes recursos TIC para Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização)

----- ou Scenario 2 -----

A resposta for '1' na pergunta '37 [G4_Q0007]' (21. Relativamente aos seguintes recursos TIC para Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização)

----- ou Scenario 3 -----

A resposta for '1' na pergunta '37 [G4_Q0007]' (21. Relativamente aos seguintes recursos TIC para Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

22. Relativamente aos seguintes blogues/sites dedicados à área da Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização *

	Conheço e utilizo	Conheço mas não utilizo	Não conheço	Gostaria de saber mais/Conhecer melhor
"Cantic"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Educação Especial - blog"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Escola Virtual"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Grupos no Facebook"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Informainclui"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Ombro amigo"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Pais 21"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Pais em Rede"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Partilha entre Mães"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Príncipezinho & Família"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Sem barreiras"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se assinalou Outro, indique qual: ***Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

----- Scenario 1 -----

A resposta for '1' na pergunta '39 [G4_Q0009]' (22. Relativamente aos seguintes blogues/sites dedicados à área da Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização)

----- ou Scenario 2 -----

A resposta for '1' na pergunta '39 [G4_Q0009]' (22. Relativamente aos seguintes blogues/sites dedicados à área da Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização)

----- ou Scenario 3 -----

A resposta for '1' na pergunta '39 [G4_Q0009]' (22. Relativamente aos seguintes blogues/sites dedicados à área da Educação Especial, indique o seu nível de conhecimento e utilização)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

V. Posicionamentos e opiniões

23. Eu, enquanto profissional da educação/saúde, em relação às crianças/jovens com NE ... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca
Incentivo-as a elaborar atividades escolares com recurso às TIC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro na internet novas ideias, métodos educativos/reabilitativos, materiais adaptados às suas especificidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho na web/internet as minhas experiências e dúvidas sobre o seu processo educativo/reabilitativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho através da web/internet os recursos e materiais por mim adaptados/criados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Enquanto profissional de educação/saúde posicione-se relativamente às seguintes afirmações, considerando as crianças/jovens com NE. *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A utilização das TIC pode constituir um auxiliar importante no processo de ensino-aprendizagem das crianças/jovens com NE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os recursos tecnológicos existentes ajudam as crianças/jovens a comunicar melhor (de forma oral, pictográfica, gestual ou pela escrita).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A partilha de conhecimentos entre os diferentes agentes educativos facilita as aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunicação entre os profissionais e as famílias facilita as aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O envolvimento de todos os agentes educativos é muito importante no processo educativo na criança com NE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto falta de conhecimentos que facilitem as aprendizagens das crianças/jovens no domínio da linguagem oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto falta de conhecimentos que facilitem as aprendizagens das crianças/jovens no domínio da linguagem escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto necessidade de adaptar alguns materiais às competências e necessidades específicas das crianças/jovens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto falta da colaboração entre os diferentes agentes educativos (pais, professores e profissionais da saúde).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O envolvimento dos profissionais e da família na elaboração dos recursos digitais possibilita a sua adequação às necessidades específicas das crianças/jovens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostaria de me envolver em projetos de partilha de informação, conhecimentos e materiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me motivado para colaborar num espaço online, que potenciará a comunicação entre as famílias e os diferentes agentes educativos, e a utilização otimizada das TIC, adaptando-as às necessidades específicas das crianças/jovens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Em relação ao processo educativo das crianças/jovens com NE... *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '4 [G2_Q0001]' (4. Exerce a sua atividade como:)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por período escolar	Raramente	Nunca
Procuro colaborar com os <u>pais</u> , nas escolhas dos métodos e materiais que mais se ajustam às necessidades sentidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>pais</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às necessidades sentidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro colaborar com os <u>terapeutas e psicólogos</u> , na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>terapeutas e psicólogos</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro colaborar com outros <u>professores</u> , na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros <u>professores</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho dúvidas e solicito esclarecimentos aos <u>médicos</u> sobre o processo reabilitativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>médicos</u> solicitam a minha colaboração para conhecerem melhor a criança/jovem com NE e assim ajustarem a sua prática clínica às necessidades evidenciadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Em relação ao processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE... *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '5 [G2_Q0002]' (4.1.)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por período escolar	Raramente	Nunca
Procuro colaborar com os <u>pais</u> na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às necessidades sentidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>pais</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às necessidades sentidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro colaborar com os outros <u>terapeutas e psicólogos</u> , na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros <u>terapeutas e psicólogos</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro colaborar com os <u>professores</u> , na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>professores</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho dúvidas e solicito esclarecimentos aos <u>médicos</u> sobre o processo reabilitativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>médicos</u> solicitam a minha colaboração para conhecerem melhor a criança/jovem com NE e assim ajustarem a sua prática clínica às necessidades evidenciadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Em relação ao processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE... *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for na pergunta '5 [G2_Q0002]' (4.1.)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por período escolar	Raramente	Nunca
Procuro colaborar com os <u>pais</u> , na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às necessidades sentidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>pais</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às necessidades sentidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro colaborar com os <u>terapeutas e psicólogos</u> , na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>terapeutas e psicólogos</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro colaborar com os <u>professores</u> , na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os <u>professores</u> solicitam a minha colaboração na escolha dos métodos e materiais que mais se ajustam às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho dúvidas com outros <u>médicos</u> e solicito esclarecimentos sobre o processo reabilitativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros <u>médicos</u> solicitam a minha colaboração para conhecerem melhor a criança/jovem com NE e assim ajustarem a sua prática clínica às necessidades evidenciadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Está interessado em participar na elaboração/adaptação de recursos específicos e na dinamização de um espaço online de partilha e autoformação em TIC para a educação especial? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
☐ Não

27. Pretende ter acesso aos resultados deste estudo? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Sim
☐ Não

No caso afirmativo, Indique o seu email

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

----- Scenario 1 -----

A resposta for 'Sim' na pergunta '46 [G5_Q0006]' (26. Está interessado em participar na elaboração/adaptação de recursos específicos e na dinamização de um espaço online de partilha e autoformação em TIC para a educação especial?)

----- ou Scenario 2 -----

A resposta for 'Sim' na pergunta '47 [G5_Q0007]' (27. Pretende ter acesso aos resultados deste estudo?)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Obrigada pela colaboração e pelo tempo dispensado!

Submeter o seu inquérito
Obrigado por ter concluído este inquérito.


ANEXO 3

Questionário final – Grupo Piloto

Questionário final – grupo piloto

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction - x Log in | Typeform

https://teresa22.typeform.com/hu/Y5aX0



Se o tema “linguagem oral e escrita” lhe suscita interesse teríamos todo o gosto que respondesse a este questionário

Start press ENTER

1 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, com que frequência utiliza o **Compartilha** para:

a. recolher informações sobre formações e/ou workshops?

0 1 2 3 4

Nunca sempre

b. recolher recursos/estratégias?

0 of 45 answered

2 Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction - x Log in | Typeform

https://teresa22.typeform.com/hu/Y5aX0

1 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, com que frequência utiliza o **Compartilha** para:

Nunca sempre

b. recolher recursos/estratégias?

0 1 2 3 4

Nunca sempre

c. colocar dúvidas?

0 1 2 3 4

0 of 45 answered

3 Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction - x Log in | Typeform

https://teresa22.typeform.com/hu/Y5aX0

2 → Identificação

☐ Familiar ☐ Profissional da Saúde

☐ Profissional da Educação ☐ Outro

0 of 45 answered

4 Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction - x Log in | Typeform

https://teresa22.typeform.com/hu/Y5aX0

3 → Já divulgou ou pretende divulgar o **Compartilha** entre profissionais e familiares de crianças/jovens com NE?

☐ Yes ☐ No

4 → Identificação

☐ Familiar ☐ Profissional da Saúde

☐ Profissional da Educação ☐ Outro

0 of 45 answered

5 Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction - x Log in | Typeform

https://teresa22.typeform.com/hu/Y5aX0

4 → Considera o **Compartilha** uma ferramenta útil?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade **Compartilha** promoveu:

Nada Muito

r. uma melhoria das minhas práticas de compartilha?

0 1 2 3 4

Nada Muito

s. Considera o **Compartilha** uma ferramenta útil?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

0 of 45 answered

6 Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction - x Log in | Typeform

https://teresa22.typeform.com/hu/Y5aX0

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade **Compartilha** promoveu:

Nada Muito

q. uma maior compreensão da importância das práticas de compartilha?

0 1 2 3 4

Nada Muito

r. uma melhoria das minhas práticas de compartilha?

0 1 2 3 4

0 of 45 answered

Novo separador x Email - Teresa Sousa - C x Employee Satisfaction - C x Log in | Typetform x

← → https://teresa62.typetform.com/ta/Y5iaXb

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

Nada Muito

o. a perceção de outras perspetivas e outras formas de trabalhar?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

p. o aumento das minhas oportunidades de participação na comunidade de pais/profissionais da educação e saúde de crianças/jovens com NE?

0 of 45 answered

Create your own Typetform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - C x Employee Satisfaction - C x Log in | Typetform x

← → https://teresa62.typetform.com/ta/Y5iaXb

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

m. o meu crescimento enquanto agente educativo em diferentes domínios?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

n. a melhoria das minhas práticas educativas/reabilitativas?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typetform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - C x Employee Satisfaction - C x Log in | Typetform x

← → https://teresa62.typetform.com/ta/Y5iaXb

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

l. a criação de uma rede de colaboração com outros agentes educativos?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

m. o meu crescimento enquanto agente educativo em diferentes domínios?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typetform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - C x Employee Satisfaction - C x Log in | Typetform x

← → https://teresa62.typetform.com/ta/Y5iaXb

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

k. a criação de uma rede de partilha com outros agentes educativos?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

l. a criação de uma rede de colaboração com outros agentes educativos?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typetform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - C x Employee Satisfaction - C x Log in | Typetform x

← → https://teresa62.typetform.com/ta/Y5iaXb

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

n. a melhoria das minhas práticas educativas/reabilitativas?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

o. a perceção de outras perspetivas e outras formas de trabalhar?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typetform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - C x Employee Satisfaction - C x Log in | Typetform x

← → https://teresa62.typetform.com/ta/Y5iaXb

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

l. a criação de uma rede de colaboração com outros agentes educativos?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

m. o meu crescimento enquanto agente educativo em diferentes domínios?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typetform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - C x Employee Satisfaction - C x Log in | Typetform x

← → https://teresa62.typetform.com/ta/Y5iaXb

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

l. a criação de uma rede de colaboração com outros agentes educativos?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

m. o meu crescimento enquanto agente educativo em diferentes domínios?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typetform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - C x Employee Satisfaction - C x Log in | Typetform x

← → https://teresa62.typetform.com/ta/Y5iaXb

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

j. a participação na construção do conhecimento por aprendizagem colaborativa?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

k. a criação de uma rede de partilha com outros agentes educativos?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typetform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction S... Log in | Typeform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5ia0b

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

i. a utilização dos recursos partilhados na minha prática educativa/ reabilitativa?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

j. a participação na construção do conhecimento por aprendizagem colaborativa?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction S... Log in | Typeform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5ia0b

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

g. a partilha de recursos e materiais entre profissionais da educação e da saúde?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

h. a partilha de recursos e materiais entre profissionais da saúde?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction S... Log in | Typeform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5ia0b

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

e. a partilha de recursos e materiais entre famílias e profissionais da educação?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

f. a partilha de recursos e materiais entre profissionais da educação?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction S... Log in | Typeform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5ia0b

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

c. a partilha de recursos e materiais entre famílias e famílias?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

d. a partilha de recursos e materiais entre famílias e profissionais da saúde?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction S... Log in | Typeform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5ia0b

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

h. a partilha de recursos e materiais entre profissionais da saúde?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

i. a utilização dos recursos partilhados na minha prática educativa/ reabilitativa?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction S... Log in | Typeform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5ia0b

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

f. a partilha de recursos e materiais entre profissionais da educação?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

g. a partilha de recursos e materiais entre profissionais da educação e da saúde?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction S... Log in | Typeform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5ia0b

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

d. a partilha de recursos e materiais entre famílias e profissionais da saúde?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

e. a partilha de recursos e materiais entre famílias e profissionais da educação?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - x Employee Satisfaction S... Log in | Typeform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5ia0b

5 → No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

a. a troca de experiências entre famílias e profissionais de diversas áreas?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nada Muito

b. a troca de experiências com outras famílias/ outros profissionais?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Create your own Typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa x Employee Satisfaction 5 x Log in | Typetform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5iaXb

Nome: As vezes: Sempre:

4+ Indique, até ao máximo de 10, o nome dos recursos do *Compartilha*, na área da linguagem oral e escrita, que considerou mais úteis nas suas práticas educativas/reabilitativas

To add a paragraph, press SHIFT + ENTER

1- No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, considero que a comunidade *Compartilha* promoveu:

0 of 45 answered

Create your own Typetform

PT 18:44 27-10-2018

Novo separador x Email - Teresa Sousa x Employee Satisfaction 5 x Log in | Typetform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5iaXb

Nome: As vezes: Sempre:

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos *Compartilhados*?

h. Comunicação alternativa/aumentativa

0 1 2 3 4
Nunca As vezes Sempre

i. Treino da leitura

0 1 2 3 4

0 of 45 answered

Create your own Typetform

PT 18:44 27-10-2018

Novo separador x Email - Teresa Sousa x Employee Satisfaction 5 x Log in | Typetform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5iaXb

Nome: As vezes: Sempre:

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos *Compartilhados*?

f. Literacia precoce

Estimulação precoce da leitura e da escrita

0 1 2 3 4
Nunca As vezes Sempre

g. Treino dos pré-requisitos para a leitura e escrita

0 1 2 3 4

0 of 45 answered

Create your own Typetform

PT 18:44 27-10-2018

Novo separador x Email - Teresa Sousa x Employee Satisfaction 5 x Log in | Typetform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5iaXb

Nome: As vezes: Sempre:

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos *Compartilhados*?

d. Competências semânticas*

*Capacidade de apreensão e utilização de novas palavras e do estabelecimento de redes entre elas e os seus respectivos significados.

0 1 2 3 4
Nunca As vezes Sempre

e. Competências pragmáticas*

*Capacidade de apreensão e utilização das regras referentes ao uso da língua visando a adequação ao contexto social.

0 of 45 answered

Create your own Typetform

PT 18:44 27-10-2018

Novo separador x Email - Teresa Sousa x Employee Satisfaction 5 x Log in | Typetform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5iaXb

Nome: As vezes: Sempre:

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos *Compartilhados*?

k. Outra

0 1 2 3 4
Nunca As vezes Sempre

4+ Indique, até ao máximo de 10, o nome dos recursos do *Compartilha*, na área da linguagem oral e escrita, que considerou mais úteis nas suas práticas educativas/reabilitativas

0 of 45 answered

Create your own Typetform

PT 18:44 27-10-2018

Novo separador x Email - Teresa Sousa x Employee Satisfaction 5 x Log in | Typetform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5iaXb

Nome: As vezes: Sempre:

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos *Compartilhados*?

g. Treino dos pré-requisitos para a leitura e escrita

0 1 2 3 4
Nunca As vezes Sempre

h. Comunicação alternativa/aumentativa

0 1 2 3 4

0 of 45 answered

Create your own Typetform

PT 18:44 27-10-2018

Novo separador x Email - Teresa Sousa x Employee Satisfaction 5 x Log in | Typetform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5iaXb

Nome: As vezes: Sempre:

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos *Compartilhados*?

e. Competências pragmáticas*

*Capacidade de apreensão e utilização das regras referentes ao uso da língua visando a adequação ao contexto social.

0 1 2 3 4
Nunca As vezes Sempre

f. Literacia precoce

Estimulação precoce da leitura e da escrita

0 of 45 answered

Create your own Typetform

PT 18:44 27-10-2018

Novo separador x Email - Teresa Sousa x Employee Satisfaction 5 x Log in | Typetform

← → https://teresa62.typeform.com/to/Y5iaXb

Nome: As vezes: Sempre:

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos *Compartilhados*?

c. Competências morfosintáticas*

*Capacidade de apreensão e utilização das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras e das frases.

0 1 2 3 4
Nunca As vezes Sempre

d. Competências semânticas*

*Capacidade de apreensão e utilização de novas palavras e do estabelecimento de redes entre elas e os seus respectivos significados.

0 of 45 answered

Create your own Typetform

PT 18:44 27-10-2018

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos **Compartilhados**?

b. Competências fonéticas*

*Capacidade de produzir os sons.

0	1	2	3	4
Nunca		às vezes		Sempre

c. Competências morfosintáticas*

*Capacidade de apreensão e utilização das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras e das frases.

0 of 45 answered

2+ Considero que os materiais partilhados no âmbito da linguagem oral e escrita são:

c. úteis para a minha prática educativa?

0	1	2	3	4
Nada				Muito

d. adaptáveis às necessidades específicas do meu educando/aluno?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

2+ Considero que os materiais partilhados no âmbito da linguagem oral e escrita são:

b. pertinentes para a promoção da linguagem escrita?

0	1	2	3	4
Nada				Muito

c. úteis para a minha prática educativa?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

1+ No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, com que frequência utiliza o **Compartilha** para:

h. adaptar materiais para a necessidades específicas do seu educando/aluno?

0	1	2	3	4
Nunca				sempre

i+ Considero que os materiais partilhados no âmbito da linguagem oral e escrita são:

0 of 45 answered

3+ Em que domínios específicos da linguagem oral e escrita, e com que frequência, utilizou os recursos **Compartilhados**?

a. Competências fonológicas*

*Capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e suas respectivas representações.

1	2	3	4	5
Nunca		às vezes		Sempre

b. Competências fonéticas*

0 of 45 answered

2+ Considero que os materiais partilhados no âmbito da linguagem oral e escrita são:

c. úteis para a minha prática educativa?

0	1	2	3	4
Nada				Muito

d. adaptáveis às necessidades específicas do meu educando/aluno?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

2+ Considero que os materiais partilhados no âmbito da linguagem oral e escrita são:

a. pertinentes para a promoção da linguagem oral?

0	1	2	3	4
Nada				Muito

b. pertinentes para a promoção da linguagem escrita?

0 of 45 answered

1+ No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, com que frequência utiliza o **Compartilha** para:

g. partilhar experiências?

0	1	2	3	4
Nunca				sempre

h. adaptar materiais para a necessidades específicas do seu educando/aluno?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Novo separador x Email - Teresa Sousa - O x Employee Satisfaction 5 x

https://teresa62.typeform.com/to/Y5uXb0

1+ No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, com que frequência utiliza o *Compartilha* para:

Nunca sempre

f. partilhar recursos/estratégias?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nunca sempre

g. partilhar experiências?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Continue your own typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - O x Employee Satisfaction 5 x

https://teresa62.typeform.com/to/Y5uXb0

1+ No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, com que frequência utiliza o *Compartilha* para:

Nunca sempre

e. debater ideias e resolver problemas?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nunca sempre

f. partilhar recursos/estratégias?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Continue your own typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - O x Employee Satisfaction 5 x

https://teresa62.typeform.com/to/Y5uXb0

1+ No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, com que frequência utiliza o *Compartilha* para:

Nunca sempre

d. solicitar materiais específicos?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nunca sempre

e. debater ideias e resolver problemas?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Continue your own typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - O x Employee Satisfaction 5 x

https://teresa62.typeform.com/to/Y5uXb0

1+ No âmbito da promoção da linguagem oral e escrita, com que frequência utiliza o *Compartilha* para:

Nunca sempre

c. colocar dúvidas?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Nunca sempre

d. solicitar materiais específicos?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

0 of 45 answered

Continue your own typeform

Novo separador x Email - Teresa Sousa - O x Employee Satisfaction 5 x Login | Typeform

https://teresa62.typeform.com/to/Y5uXb0

Identificação

Familiar Profissional da Saúde

Profissional da Educação Outro

Submit press ENTER

Never submit passwords - Report abuse

0 of 45 answered

Continue your own typeform

ANEXO 4

Guião de entrevista

Guião de entrevista

Objetivo geral:

Identificar as dinâmicas de partilha e colaboração entre os membros de um grupo de autoajuda (pais de crianças e jovens com necessidades especiais), presencial e síncrono.

Blocos	Grelha de análise / objetivos	questões
Apresentação	Dar-se a conhecer, estabelecer comunicação Legitimar a entrevista aos olhos do entrevistado	...
Dados pessoais	Caraterizar os inquiridos do ponto de vista da profissão; da experiência na atividade em foco; e do papel desempenhado no grupo.	Qual a sua profissão? Por favor, descreva a experiência que tem na dinamização de grupos de autoajuda Como descreve o papel que desempenha no grupo?
Estrutura das reuniões do grupo	agendamentos; marcação de encontros; periodicidade; local; horário	Com que regularidade foram marcadas as sessões e porquê? Qual o horário que considera mais apropriado para a marcação das reuniões?
Motivação para a participação em grupos de entreaajuda / autoajuda.	Identificar fatores relevantes na motivação para a participação em grupos de entreaajuda / autoajuda.	Na sua perspetiva, porque é importante a existência deste grupo? O que a/o motiva a participar? O que considera que motiva os outros pais a participarem no grupo?
Moderação e liderança	Identificar: rotinas, práticas, cuidados e ferramentas de comunicação utilizadas na moderação das sessões.	Que estratégias utiliza para moderar as suas sessões Costuma partilhar a liderança com os elementos do grupo? Houve algum participante do grupo que tivesse assumido mais destaque? Se sim, que atributos ou características desse elemento sentiu que resultaram melhor na dinamização do grupo? Quando é apresentado um problema e

		pedido ao grupo que colabore na respetiva resolução, o que acontece? Como se organiza e funciona o grupo?
Estratégias de partilha/colaboração	<p><u>Identificar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - variáveis presentes em situações favoráveis / em que as coisas tenham '<i>corrido bem</i>', em que tenha havido um sentimento de realização/sucesso; - estratégias de questionamento/reflexão usadas pelo grupo; - tipos de partilha usadas no grupo (emocional, de informações úteis, conhecimentos, recursos, estratégias); - tipos de colaboração (partilha de opiniões, resolução de problemas, procura colaborativa de soluções; troca de experiências; reflexão; estilos de liderança...). 	<p>Que estratégias considera que fomentam/facilitam os momentos de partilha e de interação?</p> <p>Que tipos de partilha foram mais frequentes?</p> <p>Como foram sugeridos/escolhidos os temas?</p> <p>Quais os temas que incentivaram mais a participação?</p> <p>Que tipos de colaboração verificou nas sessões?</p> <p>Sente que houve espírito de comunidade neste grupo? Se sim, como foi promovido?</p> <p>Sente que há interesse dos pais em dar continuidade a estes encontros, para além das sessões propostas pelo projeto?</p>
Dinâmicas de entreajuda e autoajuda entre: famílias; famílias e profissionais; profissionais.	Identificar estratégias, comportamentos, recursos e dinâmicas de entreajuda e de autoajuda.	<p>Houve evidência de entreajuda / autoajuda entre os participantes do grupo? O que identifica como tal?</p> <p>Se sim, que tipo de entreajuda / autoajuda sentiu que foi mais valorizada pelos participantes?</p>
Compartilha de recursos	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - existência de partilha de recursos; - situações favoráveis / de sucesso; - estratégias que tenham estado presentes em situações bem sucedidas. 	<p>Existiu / existe partilha de recursos no seu grupo?</p> <p>Por favor, relate-nos situações em que isso tenha acontecido.</p> <p>Como foi promovida e realizada a partilha?</p>

Construção colaborativa de Recursos	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - existência de construção colaborativa de materiais; - situações favoráveis / de sucesso; - estratégias que tenham estado presentes em situações bem sucedidas. 	<p>Existiu / existe construção colaborativa de materiais no seu grupo?</p> <p>Se sim, como foi promovida e concretizada?</p>
Agradecimento	<p>Agradecer a disponibilidade e <i>fechar</i> este momento de relação entre entrevistadoras e entrevistados</p>	...

ANEXO 5

Transcrição das entrevistas

Transcrição entrevista

- A1 - Uma moderadora de um grupo presencial de uma das “Oficinas de pais”, promovidas no âmbito de um projeto da associação Pais em Rede que estava a decorrer desde 2012. Cada “oficina” era constituída por oito sessões que se distribuíam por três meses, aproximadamente;

Apresentação

A1: Na primeira experiência que tive foi nesta oficina dos pais, dinamizei dois grupos, e estou agora a dinamizar o terceiro, no nível 1. Ao nível menos formal costumo dinamizar encontros com pais de crianças que nascem com trissomia 21, e com outros pais que têm crianças com trissomia 21, mais velhas.

E: Qual o papel que tinhas no grupo?

A1: Se pensar a nível mais informal, na associação, o meu papel como psicóloga é servir um bocadinho de intermediária entre marcar o encontro entre os pais que acabaram de saber o diagnóstico com outros pais que tenham filhos com idades não muito distantes, e também com outros pais que tenham filhos do mesmo sexo, mas com outro na adolescência, para perceberem um pouco a evolução. O meu papel é servir um pouco de intermediária e também às vezes direccionar algumas questões que possam ser pertinentes, e que eventualmente possam ter essa dúvida mais tarde, ou que possa facilitar o processo.

Em relação à oficina dos pais, as sessões já estão mais ou menos definidas, pelo menos as duas primeiras e a última. O meu papel é facilitar a comunicação, que todos possam partilhar as experiências independentemente do seu grau académico ou nível social, e que todos se sintam à vontade e sintam que fazem parte do grupo e fazem a inclusão dentro do grupo.

E: E como é que fazes isso?

A1: Não faço nada de especial, facilito para que todos tenham mais ou menos as mesmas oportunidades. Como vou estando um bocadinho atenta à forma como as pessoas se inscrevem, tento fazer a ponte entre a experiência de vida que a pessoa possa não se identificar. Tento fazer algumas dinâmicas de grupo, número máximo de 3 e 4 elementos e ser um dos elementos a apresentar: E assim, quem não tem tanto à vontade em falar com o grupo posso expôr a sua opinião e perspetiva.

E: e que estratégias é que usas para facilitar a partilha e para que troquem as suas experiências?

A1: Reforçar positivamente, tornando válido o que a pessoa diz. Às vezes faço um reenquadramento com algo que alguém já partilhou e que está um pouco mais apagado no grupo. Nas dinâmicas dos pequenos grupos, às vezes percebo que as pessoas organizam-se melhor fora do grupo e muito do trabalho é trazer algo para o grupo. Tento também contactar quando alguém faltou a uma

sessão, não tanto para perguntar porque faltou, mas para dizer que sentiram a falta da sua presença, que a sua presença é importante e qual o tema que vai ser tratado na sessão seguinte. Tentamos ficar sempre com um tema previsto para a sessão seguinte, para as pessoas que sentirem mais à vontade.

E: Quem define o tema?

A1: É o grupo que define, tem a ver um bocadinho com o tipo de partilhas e com as dúvidas demonstradas pelo grupo.

E: Quais os temas mais sugeridos?

A1: Apoio judicial, recursos que existem na comunidade, apoios para os filhos para terem acesso às terapias ou determinados apoios, a questão das redes de suporte e, às vezes, muito a partilha de sentimentos, o que sentiram quando foi o diagnóstico, as perspetivas da sociedade.

E: Tipo de partilhas

A1: Sim, um pouco de tudo, apoio emocional, apoio instrumental (acesso a terapias e apoios), e o suporte que também passa para fora das sessões. Por exemplo, houve um pai que não tinha um computador e outro pai arranjou. Há pais que combinam um lanche fora. Uma rede de suporte emocional, instrumental e de suporte.

E: Comunidade

A1: Pequenos grupos que sentem a necessidade de se continuarem a encontrar. Mesmo a situação das boleias... Inicialmente cada um vinha no seu carro e (depois) começam a vir juntos, e há pessoa que continuam a encontrar-se fora, e continuam a partilhar dúvidas. E o fato de terem experiências e idades diferentes e problemáticas diferentes, as pessoas ficam com uma lista em que têm o contacto telefónico. Eles depois acabam por ligar quando tem uma dúvida.

E: Liderança

A1: É sempre difícil, esta tem sido sempre a dificuldade, porque depois, o que tem acontecido com os dois grupos, é que ainda não se criou uma dinâmica de partilha. As pessoas uniam-se em apenas grupos, e não tem surgido ninguém com dinamismos, a possibilidade de se continuarem a reunir depois. As pessoas têm projetos, ideias mas não é concretizável.

E: Esse elemento líder a existir, quais as características?

A1: Disponibilidade de tempo, porque na maior parte das vezes as pessoas não têm net e tenho de as contactar e as lembrar. É que muitas vezes até gostam de participar, mas entram na rotina na sua zona de conforto e tem de ser alguém muito dinâmico que motive as pessoas a participar. Tem de ser uma pessoa com capacidade de escuta, mesmo quando as pessoas estão a falar do tema, esperar que elas acabem, se calhar é importante. Tem de ser portanto uma pessoa ativa, dinâmica e com capacidade de escuta.

E: Evidências de autoajuda e de autoajuda mais valorizados

A1: É muito importante a questão de um suporte, de uma rede informal que permite dar alguma informação ou partilhar alguma dúvidas e ajudar a pessoa a refletir ou a pensar sobre as questões mais instrumentais, como os programas, por vezes sair ou passear. É um pouco mais neste sentido, de informação, de escuta, porque de vez em quando, em termos familiares, nem sempre partilham, não estão tão à vontade ou não se sentem compreendidos, porque não estão a vivenciar a mesma situação. É mais uma pessoa que está aliada para ajudar nos vários níveis: escuta de informação, ajuda em pequenas coisas, como ficar com a criança, ou uma saída.

E: O que te motivou a participar?

A1: Foi muito este contacto com os pais, trabalho muito com as crianças, mas gostava de ouvir os pais, e (gostava) da estrutura que está montada para dar apoios.

Uma coisa que ouvi é que se sentem um pouco marginalizados, porque as pessoas deixam de dizer o nome deles, passam a ser o pai ou mãe do João e isso é uma coisa que mexe um pouco com eles e sentem-se um pouco anulados. Também às vezes sentem-se um bocadinho perdidos por haver muitos técnicos a trabalhar e às vezes nem sempre haver uma ligação entre eles. E também não gostam do papel de serem eles a terem de servir de ligação entre os técnicos para perceber como estão os processos de aceitação e superação de ter uma criança com deficiência.

E: E o que achas que motiva os pais?

A1: Eu acho que é a partilha, e encontrar outros que estejam no mesmo processo. Eles não vão à procura de respostas instrumentais, ao contrário do que eu imaginava, mesmo das leis. É mesmo esta questão de partilhar e de

sentir que alguns estão a compreender o que estão a dizer e que não vão ser julgados. Acho que é muito a partilha emocional e de escuta, e que estão a falar e que alguém está a perceber o que realmente é a tristeza.

E: Compartilha de recursos

A1: Não fizemos um portefólio, a maior parte das pessoas não usa net, é mais por telefone, as pessoas telefonam e perguntam: "Olha na escola propuseram isto..."

E: Qual era a regularidade?

A1: A regularidade, ora bem, são 8 sessões de 2h a 3h, normalmente são 3h30 quinzenais, para poderem conciliar com a vida familiar e refletir naquilo que foi dito. Ao sábado à tarde quando os pais têm mais disponibilidade, e só podia ir um elemento do casal. A primeira e a ultima sessão são mais longas, há sempre um lanchinho no final de cada sessão.

E: Estratégias

A1: questionamento, reflexão

E: Coisas que tenham corrido menos bem

A1: O que corre menos bem é quando algumas pessoas têm algumas ideias pré-concebidas e acabam, de certa forma, por deixar transparecer isso perante o comentário de alguém. E isso é um bocadinho difícil de lidar. Há pessoas que têm perspetivas diferentes, estão em fases diferentes, e há pessoas que estão num impasse de mudança e temos de saber aceitar isso, porque não temos a abrangência de todo o problema. Mas há muitos que têm uma atitude mais proativa porque já estão num processo diferente. A dificuldade, às vezes, porque são grupos heterogéneos, quer em termos de problemática, quer em termos de idade dos filhos, é às vezes a dificuldade em conseguir conter alguns comentários que as pessoas fazem e que podem melindrar quem se expôs. Como eu tenho um papel facilitador, não posso cortar a palavra.

O que tenho sentido é que tem havido um prolongamento, as pessoas estão entusiasmadas, mas falta o tal líder que, essencialmente, tem de ser uma pessoa com tempo e proatividade, pessoa aberta a sugestões.

Agradecimento final

Transcrição entrevista

- A2 - Uma participante / mãe de uma das "Oficina de Pais" da Associação Pais em Rede;

Apresentação

E: Qual era o seu papel no grupo?

A2: Participante, apenas como mãe. Neste momento ainda temos o grupo mais ou menos ativo.

E: Qual era a periodicidade dos encontros?

A2: Semanalmente, à exceção de dois fim de semana.

E: Qual era o horário desses encontros?

A2: Sábado à tarde.

E: Qual seria o melhor timing para os encontros?

A2: Eu acho que as sessões semanais são muito cansativas para conciliar com as nossas tarefas como mãe, tc. Quinzenais eram melhor.

E: O que a motivou a participar?

A2: No fundo, foi conhecer outras mães, outras realidades diferentes das minhas e, no fundo, que o intercâmbio com as outras mães permitisse uma estruturação dos nossos afetos, das nossas conversas, e que nos ajudassem também a compreender melhor os nossos filhos.

E: O que acha que motivou outros pais a participar?

A2: Sim, mais ou menos o mesmo, conhecer outras realidades e ver que, no fundo, não somos só nós que temos estes problemas e aspetos a resolver.

E: Que estratégias, tipos de partilha mais frequente é que vo levavam mais a falar?

A2: Falamos nas doenças, como é óbvio, e no apoio que é dado pela família, havia pais que tinham um grande desgosto (não sei se se pode dizer,) grandes hesitações em relação à família, porque nem sempre tiveram o apoio nestas situações, porque as crianças têm um problema. Estas crianças precisam de ter regras específicas e definidas para elas e, muitas vezes, nós, como pais, temos que as ter, porque lidamos com elas 24 h e a família, porque só lida de vez em quando, os tios e os avós, depois estragam. Isto foi um tema muito debatido, de que não é fácil educar a família neste aspeto.

E: Que tipo de colaboração se verificava nas sessões?

A2: Apoio de partilha de experiências, nem um apoio emocional muito grande, apenas uma partilha, todos falamos dos nossos filhos, dos apoios que tinham da medicação de tomavam. Em termos de apoio, havia duas mães, do meu ponto de vista, que ainda não tinham aceite a problemática dos filhos, ainda estavam muito revoltadas, e não conseguiam trabalhar com os filhos, mas acabaram por faltar, só vieram as primeiras sessões. Estas mães precisavam deste tipo de apoios, porque não estavam preparadas para lidar com a doença e com o problema dos filhos.

E: E o que define como perfil de líder, o que tem de ter como mãe e como pai?

A2: Para ser líder num destes grupo tem de ser ter uma resistência emocional muito grande, mas, ao mesmo tempo, também ser muito racional, porque não se pode misturar a emoção com a razão. Poder, pode, mas para lidar com estras mães com tanta especificidade de problemas é necessário ter uma grande resistência emocional. Mas não perder a racionalidade, ser muito vincados naquilo que queremos dizer, para não perder o fio condutor da orientação prática daquilo que queremos trabalhar com estes pais, senão perde o significado critico. Criar os temas e criar os tópicos do que se vai discutir à volta desses temas é fundamental, se não, perde-se o essencial da questão.

E: Sentiu que houve espirito de comunidade?

A2: Sim, isso sim, e houve vontade de continuar. Sim, até houve uma mãe que lançou, em desafio, um repto: chamou-nos mães guerreiras e nós todas gostamos desses nome, de nos reunirmos uma vez por mês, e já vai ser no dia 3 de Maio. De fato, a ideia é bonita, mas é assim, a maior parte das mães não trabalha, mas para as mães que trabalham e que têm os seus afazeres é complicado.

Agradecimento final

Transcrição entrevista

- A3 - Uma participante de um Grupo de Partilha e Orientação Técnica (GPOT), promovido pela associação "Diferentes e Especiais". Estes grupos são compostos por Familiares de crianças e jovens com NE, que se encontram periodicamente para partilhar histórias, experiências e sentimentos; as sessões realizam-se uma vez por mês, desde, aproximadamente, 2011;

Apresentação

A3: Sou assistente social, sempre exerci na minha área. Depois de ter sido mãe, depois de ter começado a trabalhar, fiquei como bolsista num projeto de investigação científica ligado ao luto de um filho deficiente, que se chama por morte ou perda de fantasia de afeto e, desde então, tenho estado sempre a trabalhar nessa área, como diretora executiva do espaço do luto com o Professor Doutor José Eduardo Rebelo e com a Professora Doutora Fátima Albuquerque. Acabei por tirar uma especialização de aconselhamento do luto, ou seja, sou conselheira de luto.

E: Qual o seu papel?

A3: Além disso sou dirigente associativa de uma associação que lida com famílias de crianças com NEE e/ou doenças crónicas, em que estamos a dinamizar um grupo ainda antes de sermos associação. A associação surgiu como consequência à formação do grupo, é esta a linha em termos temporais, e a minha experiência neste grupo foi desde 2009, como membro do grupo, não como promotora. Temos como moderadora do grupo, a Dr.ª Adriana Capela, que faz a orientação técnica e a moderação do grupo.

E: Que estratégias tem?

A3: Como conselheira do luto, nível de empatia e estar disponível para perceber, para ouvir, fazer escuta ativa que o problema que elas trazem para o grupo é o que mais as perturba naquele período, sem juízo de valor, nunca! Mas isso é condição sine qua non, nunca fazer juízos de valor e cada assunto que um pai traz é da maior importância e, portanto, temos de o respeitar como tal. Como frequentadora do grupo eu também já tive problemas que eram importantes naquele momento e, por isso, é que funciona tão bem aquilo que nós sentimos. Eu digo a palavra "nós" porque, como crescemos como pessoas e como grupo, criamos uma cumplicidade que extravasa para além (do grupo), vamos resolvendo muitas das nossas situações, o que é fantástico. Podemos mesmo dizer que através do grupo criamos uma rede de apoio a nível local, mas como mãe, quando entrei para o grupo, foi alívio porque senti que sou uma pessoa com família próxima, não geograficamente, mas do coração, com muitos amigos. E nunca estive realmente isolada, mas senti a solidão de uma forma tremenda, isto quer dizer o quê? Quer dizer que eu sentia-me a pessoa mais só à face da terra, porque sentia que a minha família mais próxima não me entendia, parecia que eu falava outra língua. Por isso, quando conheci este

grupo senti um alívio, porque deixei de estar em esforço, e aquilo que eu percebi é que bastava falar por meias palavras ou por meias frases, eles percebiam exatamente o que eu estava a dizer, e isso não se aprende numa escola, não se tira com um curso, apenas se sente e sente-se com a aprendizagem que é única, que é a aprendizagem da vida.

E: A Cristina parece que tem muita facilidade em comunicar, mas há outros pais que não têm, o que leva aos outros também comunicarem há algumas estratégias, algumas dinâmicas que promove

A3: A nível de grupo já aconteceu isso, primeiro cria-se um nível de confiança, que não é de um momento para o outro, e cria-se um porto seguro e o que fica ali, fica ali. E e não se vê na cara do outro qualquer tipo de julgamento, e mesmo as pessoas menos comunicativas percebem essa tal sináipse social, a tal linguagem não verbal, percebem isso e então sentem-se reconfortadas ou seguras o suficiente para conseguirem comunicar, mesmo quando não seja algo típico delas. E porquê? Pela necessidade que têm de o fazer, estão tão entupidas, (não é uma palavra bonita, mas a sensação é essa), tão a sufocar devido a um problema real e não tem mais ninguém com quem falar e não sentem esse acolhimento por parte dos outros. Então, ali é quase como se fosse uma catarse, mesmo pessoas pouco comunicadoras ali fazem-no quase de uma forma catarse.

E: Vocês organizam os temas?

A3: Sim, o que acontece é termos muitos pais a pedirem os temas ou quando não há temas propostos, sentimos que há uma evolução sequencial da problemática, que é comum ter um filho com deficiência, então temos a moderadora que prepara o tema de uma sessão para a sessão seguinte.

E: Sentem portanto que é importante haver uma estrutura da sessão

A3: Sim, é muito importante, senão ficaria muito no vazio. Também existem grupos de interajuda que é só com pares. Nós não tentamos fazer, e porque que eu posso falar, precisamente porque já o tentamos fazer, e a sensação que deu é que não progredíamos, porque entre pares, se um está mal, o outro ainda está pior. Não é que não resulte, até pode resultar, há grupos que têm vida própria, são uma comunidade própria que têm as suas regras e os seus métodos. No nosso caso, como começamos com um curso de orientação técnica, havendo uma pessoa que nos conhecia muito bem mas que tinha uma visão de fora, foi extremamente importante para conseguirmos fazer a mutação

e com que nós tivéssemos a sensação de progressão aquilo que íamos falar e que ia sendo falado no grupo tinha um objetivo, que era para haver a pacificação da família e a construção do projecto de família.

E: E nesses grupos havia a partilha de matérias, recursos

A3: Este grupo foi uma vez a salvação, o melhor exemplo que eu tenho é muito prático. O meu filho ainda é alimentado por uma sonda gástrica e, na altura, fomos internados no hospital e não tinham sondas. Nós tínhamos conhecido o grupo há pouco tempo, e a magia do grupo, e nem me tinha dado conta é que na minha rua éramos três famílias com crianças com necessidades especiais. Como isto era incrível, e a gente não se conhecia, Vagos é relativamente pequeno e isso assustou-me. O fato é que tínhamos entrado no grupo há pouco tempo, tivemos este episódio no hospital, ele simplesmente não ia comer porque não tínhamos como, uma das mães que era minha vizinha, o filho tb era alimentado por uma sonda, ligamos-lhe e viemos a Vagos buscar a sonda para o nosso filho não ser picado. Imaginem o bem maior que o grupo trouxe para a qualidade de vida do nosso filho.

E: Sente que há comunidade e o que acha que leva as pessoas a criar este espírito de comunidade?

A3: É a problemática em comum. Tínhamos algo que nos unia que mais ninguém entendia, a empatia que se cria entre uns e outros, entre pais e mães é tão especial e tão única, que não encontramos isso em mais lado nenhum. Fica, perdura.

Hoje vamos ter um jantar da Guerreira. Cada ano temos um projeto anual. N ano passado era o projeto da guerreira, potenciar o processo de descoberta da resiliência e competências adaptativas nos pais, e uma das atividades que fizemos nesse projeto foi o dia da recruta em que partimos da base da teoria, passamos para a prática e com uma pincelada criativa.

E: Aprendizagem colaborativa

A3: Neste momento temos a associação, que já está a funcionar de forma consolidada e estruturada, temos serviços que disponibilizamos às famílias. Temos o grupo de partilha com orientação técnica, que funciona uma vez por mês, o serviço de babysitting especial, que para o ano vamos tentar trabalhar em formato de colônia de férias, e temos o banco de equipamento adaptado, foi um projeto que candidatamos a um financiamento público. Aproveitamos as

campanhas e já conseguimos angariar verba para dar duas cadeiras de rodas no valor de 2700 euros cada uma, um elevador de banho e uma cadeira de banho. Em tão pouco tempo já fizemos isto tudo, a questão é se temos força para ajudar uma criança, porque que não podemos encetar uma campanha e criar uma valência que permita ajudar mais. Daí o banco de equipamento adaptado. Em vez de fazermos assistencialismo, vamos trabalhar num conceito de maior sustentabilidade.

E: Sente que é importante esta questão do líder, da liderança?

A3: Nestes grupos é importante alguém que busque, dinamize. Da experiencia que tivemos como grupo, funcional, como moderador externo. Mas há outros grupos que funcionam só como dinâmica de pares.

E: Dentro do próprio grupo considera que alguém assumiu uma postura de maior liderança?

A3: Lá está, não. No início era eu, mas agora como a associação está estruturada, profissionalizada, temos a nossa assistente social e ela é que faz a organização e já estamos a trabalhar em valências à luz do sistema de qualidade, com toda a documentação. Ela é que convoca os pais, ela preenche a papelada. Fizemos um formulário de identificação, para ficar cada processo de família, ela é que faz as entrevistas e depois articula com a nossa moderadora, Adriana Capela, para trabalhar a questão dos temas e o relatório de acompanhamento dos casos. E, u neste momento, estou como dirigente associativo, e quando vou ao grupo, vou muito bem, porque vou como mãe, e vou lá para colocar os meus problemas. Vou reduzida ao papel de mãe, não é reduzida.

E: Quais as características de um líder?

A3: É isso, é mesmo isso, começamos com o T porque a iniciativa partiu da equipa de IEP, depois eu assumi a liderança, mas a dinâmica que tinha sido criada tinha sido com aquela moderadora, eu estava numa atitude mais reflexiva, eu não estava tão pacificada. Se fosse agora para assumir, assumia, mas na altura, eu própria estava a precisar tanto de ajuda que a capacidade de liderança não estava a ser ajustada. Voltámos, equipa que ganha não se mexe, certo? Convidamos novamente a moderadora, ficou como voluntária fixa do quadro, é a Dr.^a Adriana Capela, e tem funcionado muito bem desde então. Há

grupos que começaram como grupos de pares, mas os pares que assumem a liderança têm de já ter um processo de pacificação, e isso quer dizer que já digeriu, já arrumou as caixinhas e já consegue fazer distanciar-se em relação ao grupo e fazer a moderação.

E: Mas há sempre caixinhas que se abrem

A3: Sim, ainda agora com a entrada na escola, já estou a ferver, e vou precisar da ajuda do grupo que já está a antecipar sentimentos que vou vivenciar.

Transcrição entrevista

- A4 - A criadora/dinamizadora do grupo "Pais 21", um grupo de entreajuda fechado, 'alojado' no "Grupos" do Google, que funciona desde 2008 e utiliza principalmente o e-mail para compartilhar vitórias, derrotas, dúvidas, estratégias, recursos, etc.;

Apresentação

De base sou jornalista e atualmente não trabalho

E: Experiencia de dinâmica de grupos

A4: A minha experiência, então é assim, quando a minha filha nasceu não havia nada, e eu achei que se calhar era com que houvesse alguma coisa e criei (O QUE GUIDA?), com outra mãe os pais 21. A ideia não foi só minha, e a partir daí comecei a dinamizar um bocadinho o que passa à volta da problemática da trissomia 21, do ponto de vista dos pais. E experiências. A nossa vantagem é sermos também mães, que é uma ajuda muito grande, porque quando queremos saber alguma coisa, somos levados muito mais a sério, porque faz sentido, porque falamos a mesma linguagem. É mais ou menos isto.

E: Horários de dinamização

A4: Trabalho nisto quase uma semana inteira, quase sete dias por semana, temos uma plataforma fechada, mas acessível a todos. Mas as pessoas, quando têm perguntas muito específicas, perguntam individualmente. Agora já temos um grupo de 4 pessoas e vamos dinamizar coisas. Este ano criamos um KIT 21 que é para os bebés com trissomia 21 e depois todos os anos costumamos fazer campanhas, e já estamos a trabalhar na campanha do ano que vem. Isto já não é uma coisa de vez em quando, ou esporádica.

A4: Depende do que é procurado, se conseguirmos resolver logo, resolvemos. Por exemplo, temos um pedido de uma mãe que veio de Cabo Verde, que vem duas semanas a Portugal e necessita de fazer um série de consultas. Depende daquilo que temos para resolver, da urgência e da prioridade e também não conseguimos resolver tudo. Quando precisamos de ajuda vamos procurar. Nós temos mais facilidade de conseguir a resposta, seja uma resposta médica ou uma orientação, é mais fácil chegarmos à fonte.

E: O que motivava os pais?

A4: Serem pais, saberem, serem informados. Para um pai informado e capacitado é muito mais fácil resolver as questões dos seus filhos, e isso também é o que nós queremos, é que são eles responsáveis pelas questões dos seus filhos, têm de saber.

Saber o que fazem os outros pais e saber o que poderiam fazer e partilhar o que os seus filhos fazem. Normalmente predomina o bom em relação ao mau. Muitas vezes o que acontece é que quando as pessoas fazem uma pergunta de uma coisa menos boa eu lanço essa discussão, porque as coisas são todas boas e há algum pudor e basta um começar a falar de uma coisa para os outros também começarem a falar de coisas que são menos conforme. Vou dar um exemplo, agora no grupo houve uma pergunta sobre aquelas terapias do segundo “Veras”, aquele instituto Veras do Brasil, de terapias intensivas. Eu sei que há no grupo alguém que segue aquele método, então lancei no grupo se alguém sabe os benefícios do método.

E: verifica-se espírito de comunidade?

A4: Há, há muito. Por exemplo, no ano passado, lançamos uma campanha um bocadinho maior e (as pessoas) ficavam contentíssimas quando viam um placar e partilhavam. Vi um no Algarve, vi um no Porto e quando há um problema as pessoas são muito solidárias. Há sim!

E: Como é promovido esse mesmo espírito?

A4: Ui... É uma coisa que demora muito tempo, não desistindo, é sempre lançando coisas novas, envolvendo as pessoas, não deixando que fique em autogestão. É necessário lançar qualquer coisa. Se fosse ver ao nível estatístico, nos últimos tempos tenho andado um pouco ocupada e não tenho lançado nenhuma grande discussão e vejo que aquilo anda um pouco morno, e agora lanço qualquer coisa, por exemplo, agora estamos a falar da mudança do 3/2008. Se lançar qualquer coisa as pessoas falam e volta tudo a uma discussão maior. É necessário uma pessoa que dinamize aquilo, não pode ficar em autogestão, nunca!

E: E quais as características do líder?

A4: Não sei, deixe-me lá pensar.. Tem de ser uma pessoa presente, muito acessível. Eu não sei como se cria a confiança ou como as pessoas seguem a opinião de alguém, isto também é uma coisa que se constrói. Não lhe sei dizer porque que isso acontece comigo, tem de ser uma pessoa que dinamiza. Mas é uma coisa que se constrói. Mas há também, e deve haver, uma coisa de identificação, as pessoas identificarem-se com qualquer coisa para depois ... Se não nos identificarmos com uma ideia, se calhar não conseguimos aceitar o que a outra pessoa diz. Aqui é um pouco diferente, porque neste caso é um grupo de pais e, portanto, tem de ser pai que consiga ajudar, tem de ser informado, que saiba onde recorrer. E é preciso também muita paciência.

E: Verificou-se construção colaborativa de materiais?

A4: É pouco porque não está organizado. Para isso acontecer tinha de haver alguém entre nós que dissesse: "Vamos partilhar". E há algum tempo houve um CD com uns materiais quaisquer que as pessoas enviavam pelo correio. Houve esse espírito de partilha, mas tem de haver sempre uma pessoa que coloque na rede e que diga: "Temos aqui isto, que serve para isto. Quem quer?" Portanto, tem de haver sempre uma pessoa que dinamize, e que mantenha a informação, do género: "Temos uma coisa nova para a leitura entre os x e os x anos". Sempre uma coisa muito atual.

Agradecimento final

Transcrição entrevista

- A5 - Uma e-moderadora de uma Comunidade de Prática *Online* no âmbito das NE chamada "Multideficiência: pais e docentes em rede", desenvolvida no âmbito de um projeto de doutoramento (Nunes, 20013) que decorreu de 2009 a 2012.

Apresentação

E: Gostávamos que falasse um pouco acerca da dinamização do seu espaço online

Daquilo que sei, a questão da e-moderação é um aspeto fundamental, se queremos que o espaço tenha sucesso, que não seja apenas um website a que as pessoas vão buscar a informação. Tem de haver, de fato, alguém que a modere, que vá introduzindo atividades que sejam motivadoras, para que as pessoas possam participar. Estas atividades, na rede social, não podem ser muito complexas, porque não podiam requerer muita atenção da parte das pessoas para pensarem em questões mais complexas, porque eram professores e eram pais, com uma atividade profissional muito ativa, e muitos deles tinham pouca disponibilidade para pensar nestes temas. Aspeto que para mim para mim foi um dos aspetos menos conseguidos.

Nos três primeiros meses, eu lancei em Novembro a rede social e até dezembro a frequência que eu tinha de acesso diário à rede era muito baixa, e no início a no 1º semestre estava com trabalho na universidade, e só no 2º semestre é que fiquei com mais disponibilidade. Também no início as pessoas estavam a apropriar-se da rede social. Isto já foi algum tempo, em 2011/12, as pessoas não estavam tão familiarizadas como isso com a rede social. De um grupo de 30 professores só dois ou três é que utilizavam a rede social. Agora a realidade já é diferente, já quase toda a gente comunica pelo facebook.

A e-moderação é um aspeto fundamental se queremos que tenham sucesso, que as pessoas não a usem apenas como um website. Fizemos um estudo inicial para saber o domínio das tecnologias e realmente o uso do computador, o uso do mail faziam, mas não o uso das redes sociais.

Para os pais, a maior dificuldade foi encontrar pais com alguma disponibilidade, com computador em casa e com internet para utilizar a rede social. De alguma maneira, isto também condicionava um bocadinho.

A primeira estratégia que eu fiz, e não fiz com os pais e isso talvez tenha sido um aspeto condicionador do envolvimento dos pais, foi que o lançamento da rede social foi feito numa sessão presencial. Apresentei a rede, as pessoas não se conheciam, apesar de serem todos professores com alunos de multideficiência numa região relativamente limitada, região de lisboa e região oeste. As pessoas não se conheciam e assim ficaram mais à vontade e aproveitaram para se apresentar a rede social. Tive de fazer várias sessões, mas essas sessões

tornaram-se muito importantes. Eu não consegui fazer isso com os pais porque os pais não tinham com quem deixar os filhotes, tinham problemas muito graves e, por isso, não os conseguíamos deixar com alguém, por isso nunca conseguimos juntar os pais todos para fazermos a apresentação da rede. Só o fizemos de forma online, infiro que isso pode ter influenciado.

Outro fator de sucesso da rede social foi o fato de que todos os meses, (mas só comecei a fazer isso a partir de janeiro), submeti a participação da rede social ao centro de formação continua em Braga, para que a participação das pessoas fosse certificada. Então considerei que poderia de alguma forma as ajudar e motivar, porque o meu estudo só fazia sentido se tivesse o contributo delas como uma forma de as motivar um pouco mais. Foi feita essa proposta na FCT.

E as sessões presenciais, para mim, foram chave para a participação das pessoas. Presenciais, 2 ou 3 horas todos os meses em locais específicos mas diferentes. As pessoas juntavam-se no sentido de poder partilhar as dificuldades que tinham no acesso à rede e, simultaneamente, abordarmos assuntos relacionados com a educação destes alunos, partilha de experiências e tudo mais. E era mais fácil partilhar as suas experiências online, porque já se conheciam e estavam à vontade, porque inicialmente o que eles diziam era: "Isto pode ter a ver com uma área muito específica que é a educação de alunos com multideficiência. Se fosse uma área mais abrangente da educação geral, talvez isso não acontecesse". O que os professores disseram: "Nós temos tão poucos conhecimentos nesta área e temos algum receio em partilhar com os outros algo que a gente não sabe se está certo". E então fechavam-se um bocadinho no seu casulo: "E não vou partilhar porque os outros podem fazer comentários pouco simpáticos". E não se sentiam confortáveis com isso, e à medida que se iam conhecendo, sentiam-se mais à vontade e já partilhavam as suas fotografias, o que estavam a fazer com os miúdos.

Eu não queria que a rede funcionasse com um centro de repositório de recursos, mas sim que as pessoas interagissem, partilhassem. Para isso, as sessões presenciais acabaram por ser motivadoras, todas as sessões discutíamos um tópico sobre os meninos com multideficiência. No final fizemos um passeio conjunto, para quem pode, mas foi importante para criar um grupo mais coeso das pessoas.

As pessoas que participavam mais ficavam num grupo mais coeso do que pessoas que não participaram tanto, também devido à sua disponibilidade pessoal. Porque há a questão do tempo para participarem para serem proativos, as pessoas têm muita dificuldade nisso.

Não foram utilizadas regras de tempo de utilização, foram criadas regras para o uso da rede, de respeito pelo outro, o uso da rede social apenas com o foco dos meninos com MD. Queria que a rede se ficasse em questões específicas da educação dos miúdos e para isso eu fiz entrevistas a todos os professores, no sentido de saber quais eram os conteúdos que sentiam necessidade de debater. Normalmente os tópicos eram quase sempre iniciados por mim, depois no fim já começou a ser um pouco mais diferente, mas no início eles eram mais reativos, eles reagiam mais àquilo que eu partilhava. A estratégia que utilizava era a seguinte: se fossem vídeos, tinham de ser traduzidos na língua portuguesa, porque as pessoas não dominam as outras línguas, e era a mesma coisa de estar ou não estar, fiz muitas traduções de vídeos para português, para as pessoas verem os filmes que muitas vezes eram coisas específicas para a educação destes meninos. Eram 5 a 10 minutos no máximo, eram, portanto, coisas muito pequeninas, tinham de ser coisas muito curtas porque, se não, as pessoas não viam. E fiz outra coisa, ou lançava perguntas, ou um tópico.

E: Com que cadência?

No início era pelo menos uma vez por semana, depois a meio, como já estava, como já tínhamos construído a rede, uma vez por semana ponha uma coisa nova, porque se não colocarmos algo novo todas as semanas, as pessoas perdem o hábito de irem à rede social.

E: Estávamos a pensar dinamizar duas rubricas para dinamizar o Compartilha, lançamento de desafios e a rubrica, o “perito responde”?

O perito é útil, as pessoas têm dúvidas e colocam. Em relação aos desafios, nota-se que pode acontecer que haja algumas pessoas que sejam mais ativas, que participam, e outras menos ativas, que não (participam). No meu caso, com os tópicos semanais, algumas diziam que era muita informação. Temos de ter calma, porque elas, como tinham pouco tempo, não tinham tempo para mastigar toda aquela informação, para pensar e reflectir. As sugestões ou as perguntas que eram formuladas nesses tópicos, ou sob a reflexão sobre a sua prática, eram algo mais difícil.

E eu dizia: “Mas no facebook vocês vão lá, partilham aquelas coisas, é certo que é só conversa da treta mas pelo menos partilham qualquer coisa. Mas porque é que vocês aqui na rede não fazem nada disso????” Aquelas que usavam a rede social, duas ou três, diziam que lá podiam colocar qualquer coisa, enquanto na rede social tinham de pensar. Então, a estratégia que utilizei foi dedicar, na rede social, um

tópico só dedicado à conversa de café. Elas e eles podiam conversar à vontade temas que não tinham nada haver com a educação da criança com multideficiência. Algumas pessoas utilizaram isso. Como era uma rede social muito focada, achei que era capaz de ser giro.

As pessoas foram-se habituando à rotina de ter algo novo, o fato da rede social permitir que eu saiba quando é que o outro colocou algum post, quando o outro participou. Isso de alguma forma também me leva a ter vontade de ir à rede social

E: o que motivava as pessoas?

A5: Os vídeos, e eu fiz uma coisa que teve mais sucesso na rede social, foi o blog e o fórum. Foram aquelas estratégias que mais permitiram mais partilha, e eu todas as semanas, ou de 15 em 15 dias, fazia uma brochura de 4/5 páginas, com informação prática sobre determinado tópico que as pessoas tinham requerido ou de que tinham sentido a necessidade, estratégias, coisas muito práticas que as pessoas podiam utilizar na educação das suas crianças, no sentido de colocarem em prática. Eu fiz cerca de 43 brochuras, foi aquilo que apreciaram mais. Eu sei que era uma participação passiva, mas essa estratégia de eu partilhar uma brochura e as pessoas comentarem, eu acho que foi a estratégia que mais resultou, porque as pessoas estavam sedentas de informação prática. Se fossem livros ou artigos elas não tinham lido.

Coisas pequeninas que se lêem quase em 20 minutos, de várias áreas, das áreas das tecnologias de apoio.

Outra estratégia é ter alguém com quem partilhar a moderação. Ter só uma pessoa, se essa pessoa não tem disponibilidade, fica muito limitado, é importante para garantir a vitalidade da rede social.

E: E como se consegue moderadores no grupo?

A5: O vosso tema é mais abrangente, deve haver mais pessoas que o dominam, e para dinamizar é necessário que sejam especialistas na matéria. O problema no meu grupo é que é um problema de tão baixa incidência que não é fácil encontrar pessoas que tenham um nível de *know how* na matéria que as possa tornar especialistas na matéria.

(estes espaços) são /é útil e pertinente, mas a realidade é que depois de eu deixar de ter disponibilidade para dinamizar a rede, a rede morreu... as pessoas disseram que dinamizaram, mas nada.

O tópico é um aspeto que pode influenciar, tópicos finos de baixa incidência terão menos visibilidade na rede do que os outros que são mais abrangentes, e há um maior número de pessoas. Há que haver alguém que lembre do outro na actividade da rede

Outra coisa que eu fiz foi criar uma parte na própria rede social das dúvidas, sobre a utilização da rede social. Não é que tenha tido muito uso, se calhar havia mais no início e as dúvidas eram simples de resolver, mas era importante para as pessoas.

E: Tem alguma noção dos dias da semana e em que horas a rede social teria mais movimento?

A5: O que senti é que era indiferente, era muito diverso, havia professores que usavam nos intervalos, outros que funcionavam ao final da tarde e outros à noite. Havia, às vezes, os que iam à 1 da manhã. O que eu me apercebi é que as pessoas utilizavam a rede social ao longo das 24h. Havia uma mãe que só falava por volta da meia noite, uma da manhã é que usava o chat. Os professores mais ao final da tarde. Os dias da semana não sei muito bem, ao fim-de-semana pode não ser boa ideia, porque há pessoas que podem não ir à net. Sei lá, a 5ª feira.... Para as pessoas participarem de uma forma mais ativa no fim de semana, não sei, depende das pessoas

E: Que tipo de partilhas verificava?

As pessoas tinham mais dificuldade em partilhar a sua própria experiências. Lá está, porque tinham receio de serem julgadas pelo outro. E dizia: "Vocês fazem coisas tão interessantes, porquê que não partilham uns com os outros? E elas diziam: "Eu não sei se é interessante para os outros". Elas tinham, portanto, dificuldade em partilhar... Por insegurança da parte delas, era mais fácil partilhar no presencial.

Lancei um desafio que foi: "Vamos pensar na nossa unidade de MD de sonho". Então tive participações: "Não tenho tempo para pensar nisso, isso é uma utopia, não vale a pena pensar nisso e perder tempo com isso". Tem a ver com a postura das pessoas, partilham foto, têm mais dificuldade em refletir sobre. Se for uma coisa prática é simples: "Onde compraste isto? Para que serve isto?", etc.

E: Houve diferença entre a participação dos pais e professores?

Sim, os professores foram muito mais ativos, tinham uma postura mais dinâmica. Eu tinha um espaço mesmo só para os pais, para as suas necessidades específicas. O que acontecia com os pais era que eu tinha pais com muito pouca disponibilidade e

tinha três que estavam desempregados mas que tinham pouco conhecimento na área das tecnologias, e foram esses os mais ativos, porque aqueles que tinham mais conhecimento nas áreas das tecnologia não partilhavam. Eu tinha uma pai que era médico e que penso que nunca usou. Eu tinha duas mães com pouco conhecimento nas TIC e escolar, mas foi das pessoas mais ativas a participar. Porque não tinham medo de mostrar e faziam perguntas de coisas muito práticas que fossem ao encontro das suas próprias necessidades, mas não era de perto nem de longe comparativamente aos professores.

Mesmo os pais da mesma dificuldade, mesmo na mesma unidade, não iam partilhar com outros pais porque a problemática do seu filho é tão específica.

O que acontecia, por exemplo, é que tinha uma mãe com dúvidas, mas não colocava na rede, telefonava-me.

E: E havia alguém mais líder?

A5: Havia pessoas que eram líderes em mais uma coisa, e nem sempre tinham muitas competências nas áreas das TIC. Por isso, a exigência de ter conhecimentos tecnológicos pode não ser necessária, porque se as pessoas quiseram podem contornar. É realmente mais a área social.

E: Havia alguma exigência de tempo para dedicar ao espaço, algum tipo de obrigatoriedade?

A5: Não fiz esse plano nem propus. Tentei analisar o discurso escrito, não coloquei nenhum critério a esses níveis porque é um contexto informal de aprendizagem e gostava que as pessoas fossem lá livremente.

Havia pessoas que iam todas as semanas e outras que iam todos os dias, mas, em média, suponho que seria 1 vez por semana, 45 a 50 minutos. A rede tinha mais utilização quando lançava os tópicos.

Agradecimento final

ANEXO 6

Grelha de avaliação dos recursos digitais

Grelha de avaliação dos recursos digitais

Nome do recurso _____

Área específica da linguagem _____

Autor da partilha _____ Data da partilha _____

Formato _____

Votos _____

Leituras _____

Comentários: _____

Dimensões	Descrição	Indicadores	Questões	Avaliação
Qualidade Intrínseca	Valor do conteúdo em si mesmo (independentemente da sua forma de difusão, conceção ou público-alvo)	Rigor científico	Os conceitos são explorados de forma científica? São apresentadas fontes de informação?	
		Integridade	Os conceitos são explorados de forma coerente? Os conceitos são explorados de forma clara? Os conceitos são explorados de forma sequencial e hierárquica?	
		Objetividade	Percebem-se facilmente os objectivos trabalhados pelo material?	
Qualidade Contextual	Contexto no qual se acede à informação e adequação às necessidades e estilos de aprendizagem do aluno.	Relevância	O material é relevante para a promoção dos objectivos que se propõe?	
		Valor acrescentado	É um recurso inovador? Cria uma oportunidade de aprendizagem? É estimulante intelectualmente? Está relacionada com a população e currículo/metacurriculares?	
		Atualidade	A informação está actualizada? O trabalho é datado?	
		Utilidade	Tem utilidade prática?	
		Adequabilidade da informação	Tem informação pertinente para o tema? É adequado ao público alvo? É adaptável/modificável	
Qualidade Representativa	Forma como a informação é representada: aspectos técnicos e estruturais do recurso):	Tema/título	O tema é elucidativo?	
			Cria expectativas para a exploração do recurso? É claro no propósito?	
		Organização	O formato é apelativo? O formato é interativo?	
			A forma de utilizar o material é intuitiva?	
			A informação está bem organizada? Tem sistema de verificação das respostas?	

			Está categorizado com “tags” ou palavras chave para facilitar a pesquisa?	
		Linguagem visual e de audio	Verifica-se harmonia no desenho gráfico? O desenho gráfico é ajustado à faixa etária da população que se propõe? As imagens têm um tamanho ajustado? As imagens são de leitura fácil? Tem sons apelativos? Tem sons ajustados ao tipo de reforço que se pretende dar?	
Qualidade de autoria	Respeito e credibilidade, estatuto e confiança de quem partilha o recurso	Autoria	O(s) autor(es) do recurso estão devidamente identificados?	
		Credibilidade	O autor tem uma reputação credível? O autor é conhecido na sua área de atuação? Há forma como contactar os autores? Há informação sobre o currículo do autor?	
			Verifica-se credibilidade na entidade científica responsável pelo recurso?	

Ramos, J., Duarte, V., Carvalho, J., Ferreira, F., & Maio, V. (2008). Modelos e práticas de avaliação de recursos educativos digitais. Cadernos SACAUSEF II. DGIDDC/ME.

Pinto, M. (2007) Evaluación de la calidad de recursos electrónicos educativos para el aprendizaje significativo, Cadernos SACAUSEF, n.º 2, pp 25-43.

Adaptação Teresa Margarida Sousa

Modelos e práticas de avaliação de recursos educativos digitais

Ramos, J.L., Duarte,V.D., Carvalho, J.M., Ferreira, F.M. e Maio,V.M.´

O RED deve ter uma clara **finalidade educativa**;¹

O RED deve poder responder a **necessidades do sistema educativo português** (p.e., currículos da educação formal, informal e não-formal, formação profissional);

O RED deve apresentar uma **identidade** autónoma relativamente a outros objectos e serviços de natureza digital;

O RED deve satisfazer critérios pré-definidos de **qualidade** nas suas dimensões

ANEXO 7

Cronograma do Guião de dinamização do Compartilha

Cronograma do Guião de dinamização do Compartilha

Cronograma do Guião de dinamização do Compartilha	Moderaç ão	15 de outubro 14															17 de julho 2015												
		1º	3ª	5ª	7ª	9ª	11ª	13ª	15ª	17ª	19ª	21ª	23ª	25ª	27ª	29ª	31ª	33ª	35ª	37ª	39ª	41ª							
Desafios																													
1ª Passo Familiaridade com a plataforma																													
Convite à participação	O+T																												
Dinâmica de apresentação na comunidade:	O+T																												
Desafio: “ Um dia que marcou a minha vida...”	O+T																												
Votação online sobre os temas de discussão	O+T																												
Desafio: Apresentação individual (vídeo, PP/prezi ou texto)	O+T																												
2ª Passo: Socialização online																													
Ver e refletir sobre o vídeo que equaciona a utilização das TIC	O																												
Ver e refletir sobre o vídeo que equaciona a utilização das TIC	O																												
Desafio: Compartilhar um vídeo de youtube + comentário.	O+T																												
Votação do melhor vídeo compartilhado - brinde	O																												
“O perito responde... “ .(na área das TIC)	O+T																												
Apresentação de resultados sobre as temas de discussão”	T																												
Desafio: “Linguagem... afinal o que realmente preocupa....	T																												
“O perito responde ... “ (na área da linguagem)	O																												
Webinar “Ajudas técnicas/produtos de apoio” (“projeto MagicKey”)	O+T																												
Votação online sobre necessidades de materiais/recursos;	O+T																												
3º Passo: Compartilha de recursos, de saberes e não saberes																													
Desafio: Compartilhe um recurso de “Temática Natalícia”	O																												
Desafio: Compartilhe a sua experiência, caso exista, da utilização das tecnologias no processo de educativo ou na vida pessoal da sua criança/jovem.	O+T																												
Votação online: “A melhor experiência”	T																												
“O perito responde ...” (na área da pediatria do desenvolvimento)	O+T																												
Passatempo com prémio: “Compartilhe a alegria do Natal” (fotos).	O+T																												
Votação online: “A melhor fotografia”	O+T																												
Desafio: “O que gostaria de fazer diferente em 2015?”	T																												
Desafio: Compartilhe um material/recurso que promova a linguagem.	T																												
partilhados (em vídeo/foto ou comentário).	O																												
3º Passo: Construção colaborativa do conhecimento e recursos																													
Webinar sobre as ferramentas gratuitas existentes na área das NE.	O+T																												
Sessões síncronas com inscrição prévia para a criação de grupos de trabalho	O+T																												
Desafio: Adapte um dos recursos disponíveis às necessidades do seu educando”.	T																												

[illegible]

[illegible]

ANEXO 8

Grelha de observação: Utilização do material compartilhado

Grelha de observação:

Utilização do material compartilhado

Nome da criança: _____

[illegible]